



Suokas Jonna

Varhaiskasvatuksen henkilöstön ja alkuopettajien käsityksiä tunteiden säätelytaitojen
tukemisesta nivelvaiheen yli

Pro Gradu Tutkielma
KASVATUSTIETEIDEN TIEDEKUNTA
Luokanopettajan maisterikoulutus
2020

Oulun yliopisto

Kasvatustieteiden tiedekunta

Varhaiskasvatuksen henkilöstön ja alkuopettajien käsityksiä tunteiden säätelytaitojen tukemisesta nivelvaiheen yli (Jonna Suokas)

Pro gradu -tutkielma, 61 sivua, 2 liitesivua

Marraskuu 2020

Tämä tutkimus tarkastelee varhaiskasvatuksen henkilöstön ja alkuopettajien käsityksiä tunteiden säätelytaitojen tukemisesta sekä rakentaa niiden avulla kuvaa varhaiskasvatuksen ja alkuopetuksen arjessa tärkeiksi koetuista tukemisen tavoista. Metodologisesti tutkimus sijoittuu laadullisen tutkimuksen kentälle ja tutkimuksen tavoitteisiin pyrittiin vastaamaan seuraavilla tutkimuskysymyksillä: 1. Millaisia käsityksiä varhaiskasvatuksen henkilöstöllä ja alkuopettajilla on tunteiden säätelytaitojen tukemisen tavoista? ja 2. Mitä asioita alkuopettajat tuovat esiin kuvatessaan lasten tunteiden säätelytaitojen tukemisen jatkumoa nivelvaiheen yli? Tutkimusaineistona on käytetty kahden avoimen kyselyn vastauksia, joiden analysoimisessa on sovellettu fenomenografista lähestymistapaa.

Yhteenvetona voidaan todeta aikuisen roolin olevan merkittävä lasten tunteiden säätelytaitojen tukemisessa. Ulkoinen säätely aikuisen toimesta ohjaa lasta, kunnes se vähitellen korvautuu lapsen omalla itsesäätelyllä. Varhaiskasvatuksen henkilöstöllä ja alkuopettajilla on vahva samansuuntainen ymmärrys siitä, että tunteiden säätelyn tukeminen on tärkeää oppimisen näkökulmasta. Tutkimuksen teoreettinen viitekehys tukee näitä tuloksia ja tämän myötä tunteiden säätelyn opettamisen voidaan sanoa olevan tämän tutkimuksen näkökulmasta kannattavaa ja tarkoituksenmukaista.

Yksi tutkimuksen tärkeimmistä havainnoista on alkuopettajilta nouseva huoli tiedonsiirron katkeamisesta nivelvaiheessa. Tunteiden säätelytaitojen tukemisen periaatteet ja tavoitteet koetaan niin varhaiskasvatuksessa kuin alkuopetuksessa samankaltaisiksi, mutta toteutukseen tarvittavissa resursseissa ja ajankäytössä nähdään puutteita. Alkuopettajat kokevat, ettei heillä ole aikaa kohdata tukea tarvitsevaa lasta. Tämän lisäksi yhteistyö varhaiskasvatuksen ja alkuopetuksen välillä koetaan riippuvaiseksi aikuisten omasta aktiivisuudesta ja ympäristön tarjoamista vaihtelevista toimintamalleista. Vaikka opetussuunnitelmat ohjaavat yhteistyöhön, keinojen ja käytänteiden siirtyminen lapsen mukana varhaiskasvatuksesta alkuopetukseen koetaan haastavana.

Avainsanat: tunteiden säätelytaidot, tunteiden säätelytaitojen tuki, oppiminen, nivelvaihe, varhaiskasvatus, alkuopetus

Sisältö

1	Johdanto.....	4
2	Teoreettinen viitekehys	7
2.1	Tunteiden säätelytaidot.....	7
2.2	Aikuisen merkitys tunteiden säätelytaitojen tukijana	9
2.3	Tunteiden säätelytaitojen yhteys oppimiseen	12
2.4	Nivelvaihe ja siirtymäkäytännöt opetussuunnitelmissa	14
3	Tutkimuksen tavoite ja tutkimuskysymykset	17
4	Laadullinen fenomenografinen tutkimus	18
4.1	Fenomenografinen lähestymistapa	18
4.2	Tutkimusjoukko.....	20
4.3	Tutkimusaineisto	24
4.4	Tutkimusaineiston käsittely fenomenografian keinoin	27
5	Tulokset.....	35
5.1	Varhaiskasvatuksen henkilöstön käsityksiä lasten tunteiden säätelytaitojen tukemisesta	37
5.1.1	<i>Aikuisen tukemisen tavat.....</i>	<i>37</i>
5.1.2	<i>Ympäristön tukemisen tavat</i>	<i>39</i>
5.1.3	<i>Lapsen säätelyn tavat.....</i>	<i>39</i>
5.2	Alkuopettajien käsityksiä lasten tunteiden säätelytaitojen tukemisesta	39
5.2.1	<i>Aikuisen tukemisen tavat.....</i>	<i>40</i>
5.2.2	<i>Ympäristön tukemisen tavat</i>	<i>41</i>
5.2.3	<i>Lapsen säätelyn tavat.....</i>	<i>42</i>
5.2.4	<i>Kasvatuskulttuurin tukemisen tavat</i>	<i>42</i>
5.3	Aikuisen rooli tärkein tukemisen keino	43
5.4	Tiedonsiirron katkeaminen nivelvaiheessa	46
6	Tulosten yhteenveto.....	50
7	Pohdinta	52
7.1	Tutkimustulosten tarkastelua	52
7.2	Luotettavuus	56
7.3	Eettisyys	58
8	Johtopäätökset ja jatkotutkimusaiheet	60
	Lähteet	62

1 Johdanto

”Tärkein taito ihmisinä on säädellä itseämme” (Zimmerman, 2002).

Lasten sosiaalinen ja emotionaalinen kehitys etenee jokaisella yksilöllisesti. Itsetuntemus ja itsetietoisuus, eli kyky tunnistaa omia tunteitaan on lähtökohta, mutta aikaisempien tutkimuksien (Boekaerts, Pintrich & Zeidner, 2000; Florez, 2011; Montroy, Bowles, Skibbe, McClellan & Morrison, 2016; Ramdass & Zimmerman, 2011; Robson, Allen & Howard, 2020) mukaan tunnetaidot, mukaan lukien tunteiden säätelytaidot (emotion regulation) kehittyvät osana isompaa kokonaisuutta eli lapsen itsesäätelytaitoja (self-regulation). Hyvillä lapsen sosioemotionaalisilla taidoilla ja onnistuneella itsesäätelyllä on havaittu olevan vaikutusta jopa yhteiskunnallisella tasolla, sillä niiden on koettu edistävän terveyttä, hyvinvointia, elinikäistä oppimista sekä jopa työllistymistä aikuisiällä (Dignath, Buettner & Langfeldt 2008; Määttä ym., 2017; Robson ym., 2020). Asiasta on myös käyty keskustelua muutaman vuoden ajan ajankohtaisessa mediassa (Yle aamu-tv, 2018; Yle-uutiset, 2020). Liisa Keltinkangas-Järvinen sanoi Ylen aamu-tv:ssä jo vuonna 2018 opetussuunnitelman edellyttävän lapselta motivaatiota ja kykyä toimia itseohjautuvasti kouluun siirryttäessä, mikä tuo ongelmia, jos lapsella ei ole vielä valmiuksia toimia edellytysten mukaan. Yle uutisoi vuonna 2020, että lapsilla on digiaikana vaikeuksia tunteiden hallinnassa ja vuorovaikutuksessa, mutta että on myös arvioitava aikuisten toimintaa, ei vain lasten. Aikuiset tarvitsevat lisää tietoa siitä, mikä häiritsee lapsen kehitystä ja mikä vie sitä eteenpäin (Ali-Hokka, 2020).

Aikaisemman tiedon mukaan lasten sosioemotionaalista kehitystä muovaavat pääasiassa sisäiset tekijät, kuten persoonallisuus ja temperamentti, mutta viimeisimmät tutkimukset varhaiskasvatuksen näkökulmasta (Kinnunen, Koivuniemi, Mänty, Näykki & Järvenoja 2019; Koivula & Huttunen, 2018; Kurki, 2017; Kurki, Järvenoja & Järvelä, 2018; Määttä ym., 2017; Veijalainen, Reunamo & Alijoki, 2017) ovat osoittaneet että ympäristötekijöillä, kuten vanhempien ja muiden aikuisten kasvatustavoilla on merkitystä tunteiden säätelytaitojen tukemisessa. Tunteiden ja oman toiminnan säätely ovat lapselle tärkeitä opeteltavia perustaitoja ja ne on huomioitu myös uusimmassa varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa (Opetushallitus, 2018). Varhaiskasvatuksen tehtävä onkin tarjota lapselle mahdollisuuksia harjoitella vuorovaikutus- ja ilmaisutaitoja turvallisesti aikuisen ja vertaisryhmän kanssa.

Tunnetaitojen, eli tunnistamisen, ilmaisun ja säätelyn harjoittelun tulisi jatkua edelleen lapsen siirtyessä alkuopetukseen, jossa arvopohja, oppimiskäsitys sekä opetussuunnitelman laaja-alaisen osaamisen tavoitteet pyrkivät eri oppiaineissa kuvastamaan sitä, miten tunnetaitosaamisen tulisi olla luonteva osa koululaisen toimintaa (Opetushallitus, 2014b). Tunteiden säätelytaidot ovat siis yhteydessä paitsi sosiaalisiin taitoihin, myös oppimiseen (Kurki, 2017). Oppimisen itsesäätely (self-regulated learning) puolestaan vaikuttaa muun muassa koulusuoriutumiseen (Hadwin, Järvelä & Miller, 2017; Määttä ym., 2017). Myönteinen kehitys edistää lapsen henkistä ja fyysistä hyvinvointia, ehkäisee erilaisia käyttäytymisen ongelmia sekä lisää oppimismotivaatiota (Dignath ym., 2008; Robson ym., 2020).

Esi- ja alkuopetuksen välisessä rajapinnassa, eli nivelvaiheessa tapahtuvaa tutkimustyötä tunteiden säätelyn tukemisesta on vielä vähän (Ahtola, 2012; Ahtola ym., 2010; Haring, 2003; Rantavuori 2019). On todettu, että opettajat ovat intuitiivisesti tietoisia, kuinka tärkeää heidän oma ja lasten tunteiden säätely on oppimiselle ja hyvinvoinnille, mutta siihen rinnalle tarvitaan vielä lisää tutkimuspohjaista tietoa (Denham, Bassett & Zinsler, 2012; Tull & Aldao, 2015). Opettajien käyttämiä kanssasäätelyn strategioita on vasta vähän tuotu esille (Kurki 2017; McCaslin & Vriesema, 2018; Silkenbeumer, Schiller, Holodyski & Kärtner, 2016). Silti niissä aikuisen rooli ja merkitys korostuu lapsen kasvun, kehityksen ja oppimisen kanssasäätelijänä. Varhaiskasvatushenkilöstö ja alkuopettajat ovatkin kahden eri toimintakulttuurin rajapinnassa avainasemassa luomassa struktuuria vahvemmalle nivelvaiheen yhteistyölle. Tutkimuksien mukaan yhteistyömuodoissa löytyy vielä merkittäviä eroja (Ahtola, 2012).

Tämä tutkimus tarttuu aiheeseen juuri tästä näkökulmasta ja lähtee tarkastelemaan varhaiskasvatuksen henkilöstön ja alkuopettajien käsityksiä tunteiden säätelytaitojen tukemisesta sekä rakentaa niiden avulla kuvaa varhaiskasvatuksen ja alkuopetuksen arjessa tärkeiksi koetuista tukemisen tavoista. Lisäksi tutkimuksessa tuodaan esille lasten tunteiden säätelytaitojen tukemisen jatkumoa nivelvaiheen yli alkuopettajien kuvaamana. Kartuttamalla tutkimuspohjaista tietoa aiheesta, tällä tutkimuksella halutaan lisätä tietoa varhaiskasvatushenkilöstön ja alkuopettajien ammatillisen kehittymisen tueksi sekä avata tietoisuutta lasten tunteiden säätelytaitojen tukemisen tavoista.

Tämä tutkimus on tehty yhteistyössä TunTuVa -tutkimushankkeen kanssa. TunTuVa (Tunnesäätelyn tuki varhaiskasvatuksessa) on Opetushallituksen rahoittaman kehittämishanke, jonka tavoitteena on edistää lasten tunteiden säätelytaitojen kehittymistä

lisäämällä varhaiskasvatushenkilöstön tietoisuutta lasten tunteiden säätelystä ja tukemisesta päiväkotien arjen tilanteissa (Kinnunen ym., 2019). Hanke toteutetaan Oulun yliopistossa kasvatustieteen tiedekunnassa Oppimisen ja koulutusteknologian tutkimusyksikössä yhteistyössä Oulun kaupungin sekä muiden Oulun ja Tampereen yliopistojen varhaiskasvatuksen asiantuntijoiden kanssa. Tämä pro gradu –tutkimus jatkaa tätä yhteistyötä, liittäen mukaan Oulun kaupungin peruskoulut.

2 Teoreettinen viitekehys

Tässä luvussa käydään läpi tutkimuksen kannalta tärkeitä käsitteitä. Alaluvussa 2.1. *Tunteiden säätelytaidot*, määritellään koko tutkimuksen pääkäsite. Tunteiden säätelytaitojen tukemista tarkastellaan alaluvussa 2.2 *Aikuisen merkitys tunteiden säätelytaitojen tukijana*. Alaluvussa 2.3 *Tunteiden säätelytaitojen yhteys oppimiseen*, halutaan korostaa valituilla käsitteillä tunteiden säätelytaitojen merkitystä oppimisen kannalta. Tunteiden säätelyyn liittyviä oppimisen tavoitteita ja nivelvaiheen siirtymäkäytänteitä käydään läpi alaluvussa 2.4 *Nivelvaihe ja siirtymäkäytänteet opetussuunnitelmissa*. Tunteisiin liittyviä käsitteitä on paljon ja niiden käyttö on kirjavaa (Dignath ym., 2008). Tuoreimman tutkimuskirjallisuuden pohjalta tähän tutkimukseen valituilla tunteisiin liittyvillä käsitteillä halutaankin korostaa niiden merkitystä tutkittavan ilmiön kannalta.

2.1 Tunteiden säätelytaidot

Tunteita on haastavaa tutkia ja määritellä, sillä ne koetaan hyvin yksilöllisesti sekä niiden ilmenemismuodot juontavat jokaisen omasta historiasta ja saattavat ajan kuluessa vaihdella (Hadwin ym., 2017). Kokkosen (2017) mukaan useimmat nykyaikaiset tunneteoriat erottavat emotion ja tunteen käsitteen. Emootio on latinaksi emovere, eli se tarkoittaa suomeksi liikuttamista tai liikkeelle panemista. Emootio on siis tunneprosessin alkupäässä tapahtuvaa aivojen ja kehon toiminnan sekä käyttäytymisen muutosta. Tunneprosessi on puolestaan myöhemmin tapahtuvaa, mielen tietoisiksi tunnekokemuksiksi mielletty vaihe. Siihen vaikuttavat jokaisen omat muistikuvat, kasvatus ja kulttuuri. Tunteet koostuvat vuorovaikutteisesti toimivista fysiologisista reaktioista, tunneilmaisista ja jokaisen yksilöllisistä kokemuksista sekä suhteesta ympäristöön (Aro & Nurmijärvi, 2019).

Tunteet ovat siis yksilöllisiä ja ne kertovat meille tärkeitä viestejä (Tull & Aldao, 2015). Ihmisellä on syntymästä saakka olemassa perusta tunnekokemuksille, mutta niiden ilmaiseminen, sanallistaminen ja säätely ovat asioita, joita opettelemme koko elämämme. Alussa tunteet koetaan ennen kaikkea kehon tuntemuksina. Ne vaikuttavat mielialaan, fyysiseen vireystasoon ja sitä kautta koko kehoon ja toimintaamme. Tunteisiin, varsinkin voimakkaisiin tunteisiin liittyy autonomisen hermoston toiminnan muutoksia, eli sellaisia fysiologisia reaktioita, jotka näkyvät muutoksina sydämensykkeessä, hengityksessä ja lihasjännityksessä (Aro & Nurmijärvi, 2019; Jääskinen & Pelliccioni, 2017).

Itsetuntemus ja itsetietoisuus, eli kyky tunnistaa omia tunteita on lähtökohta, jonka päälle tunteiden säätelytaitojen (emotion regulation) perusta luodaan jo ensimmäisten elinvuosien aikana. Nämä taidot kehittyvät osana isompaa kokonaisuutta, eli lapsen itsesäätelytaitoja (self-regulation) (Dignath ym., 2008; Kurki ym., 2018; Montroy ym., 2016). Itsesäätely rakentuu monista eri osa-alueista, jotka tukevat toisiaan (Boekaerts & Corno, 2005). Siinä lapsi pyrkii toimimaan oman käyttäytymisen säätelijänä, sopeuttamalla ja mukauttamalla käyttäytymistään aina ympäristön tarpeen mukaan (Kurki, 2017; Veijalainen ym., 2017). Kun lapsi oppii tunteiden säätelyä, se yleensä vahvistaa niin oman toiminnan ohjauksen taitoja kuin myös kognitiivista säätelyä, eli esimerkiksi oppimiseen tarvittavaa tarkkaavuutta, keskittymistä ja muistia vaativia toimintoja (Dignath ym., 2008; Ramdass & Zimmerman, 2011; Robson ym., 2020).

Jääskinen ja Pelliccioni (2017) ovat korostaneet, että lapsi alkaa keskimäärin alakouluiässä oppimaan tunteiden tietoista säätelystä. Whitebreadilla ja Basiliolla (2012) on puolestaan näyttöä, että myös tätä nuoremmat lapset voivat säädellä toimintaansa. Kurki ym. (2018) ja Dignath ym. (2008) toteavat päiväkotikäisten lasten hyötyvän harjoittelusta, sillä Soinin, Pyhällön ja Pietarisen (2013) mukaan se ennustaa lasten parempaa sopeutumista koulumaailmaan. Jokainen lapsi on erilainen ja oppii eri tahtiin, mutta kaikki tarvitsevat itsesäätelytaitoja toiminnan ja oppimisen tueksi (Florez, 2011).

Tunteiden säätelyssä ei ole kyse vain tunteiden tukahduttamisesta, vaan kognitiivisesta prosessista, jossa tunteiden säätely tarkoittaa kykyä vaikuttaa siihen, mitä, kuinka pitkään ja kuinka voimakkaasti milloinkin tunnemme. Jääskinen ja Pelliccioni (2017) puhuvat myös tunteen kohtaamisesta, mikä on olennainen osa tunteiden säätelyn kehittymistä lapsella. Tunteita voi siis oppia ymmärtämään, vahvistamaan tai jopa rauhoittamaan (Kokkonen, 2017). Tunteiden kohtaamisella tarkoitetaan sitä, että kaikenlaisia tunteita on tärkeä saada tuntea, eikä niitä tulisi kieltää (Tull & Aldao, 2015). Negatiivisten ja muiden voimakkaiden tunteiden kohdalla tunteiden sietäminen on myös erityisen tärkeää, jotta jokin tietty tunne ei ottaisi valtaa muilta tunteilta (Cacciatore & Karukivi, 2014).

Tunteiden säätelytaito kehittyy siis harjoittelemalla ja se on jatkuva prosessi (Florez, 2011). Tunteiden säätelyn prosessissa on tärkeää ensin huomata esiin nouseva tunne. Tämän jälkeen tunne tunnistetaan ja hyväksytään sellaisena, kuin se on (Tull & Aldao, 2015). Vasta sitten tunnetta voi pyrkiä tulkitsemaan ja ymmärtämään. Erityisen tärkeää on huomata ajatusten, tunteiden ja kokemusten välillä oleva yhteys, eli tunteilla on syitä ja seurauksia (Cacciatore &

Karukivi, 2014). Tunne-elämän voidaan katsoa olevan tasapainoista silloin, kun tunteet toteutuvat tarkoituksenmukaisesti ja tilanteeseen sopivalla voimakkuudella (Denham ym., 2012).

Tunteiden säätelyn ongelmat (emotion dysregulation) ovat suhteellisen tavallisia, sillä lapsen voi olla haastavaa arvioida tarkasti, miltä aina milloinkin tuntuu. Tunteiden säätelyn haasteet ilmenevät usein oman käyttäytymisen säätelyn haasteina (Silkenbeumer ym., 2016). Tuolloin tunteita ei tunnisteta, tai osata ilmaista tarkoituksenmukaisesti. Myös vaikeita tunteita on haastava sietää, eikä tunteiden syy-seuraussuhteita välttämättä ymmärretä. Tunteiden säätelyssä on erityisesti kyse siitä, että kykenemme vaikuttamaan omiin tunteisiimme niin, että voimme ottaa huomioon myös toisten ihmisten tunteet (Florez, 2011; Kokkonen, 2017). Oppiminen toimimaan omien tunteiden kanssa auttaa ymmärtämään toisten tunteita ja helpottaa lasten sosiaalista kanssakäymistä. Näin ollen se edistää myös ystävyysuhteiden kehittymistä (Veijalainen ym., 2017).

Tunteiden säätelemisen on koettu onnistuvan parhaiten silloin, kun lapsi onnistuu ratkaisemaan kyseistä tunnetta aiheuttavan ongelman tai muuttamaan vallitsevaa tilannetta pysyvästi niin, ettei se enää herätä lapsessa samoja tunteita (Kokkonen, 2017; Kurki ym., 2018). Lapsella ei ole vaikeankaan tunteen kohdalla lupa käyttäytyä vahingoittavasti itseä tai muita kohtaan, vaan tunne tulisi pystyä kanavoimaan sallituin keinoin. Kurki (2017) nostaakin esille, että lapset käyttävät monenlaisia tunteiden säätelyn strategioita. Hänen tutkimustulokset kertovat, että varhaiskasvatusikäiset pyrkivät enemmän vaikuttamaan muiden toimintaan, kun puolestaan kouluikäiset lapset pyrkivät säätelemään enemmän itseään kuin ympäristöään. Tästä on puhuttu myös ulkoisena ja sisäisenä säätelynä, jolloin ulkoinen on ympäristöön ja toisiin vaikuttamista, kun puolestaan sisäinen säätely kohdistuu lapsen omiin tunteisiin (Silkenbeumer ym., 2016). Keinoja lasten tunteiden säätelyyn onkin useita ja yleensä lapsi oppii jo varhaisessa vuorovaikutuksessa säätelemään tunteitaan aikuisen opastuksella (Kurki, 2017).

2.2 Aikuisen merkitys tunteiden säätelytaitojen tukijana

Aikuisen vuorovaikutukseen perustuva tuki, niin varhaiskasvatuksessa kuin alakoulussa, pohjautuu kanssasäätelyyn (co-regulation). Siinä kehittymässä olevaa lapsen omaa tunteiden säätelyä kannatellaan ja tuetaan sensitiivisesti aikuisen toimesta (Hadwin ym., 2017; Kurki ym., 2018). Kanssasäätely ilmentää sosiaalista säätelyä, jossa toiminta tapahtuu kasvatus- ja

opetuskontekstissa aikuisen ja lapsen välillä (Rantala, 2006). Ulkoinen säätely aikuisen toimesta ohjaa lasta, kunnes se vähitellen korvautuu lapsen omalla itsesäätelyllä (Silkenbeumer ym., 2016). McCaslin ja Vriesema (2018) sekä Florez (2011) puhuvat Vygotskyn sosiaalisen kehityksen teoriasta ja varsinkin lähikehityksen vyöhykkeestä (zone of proximal development), jossa oppilas pystyy toimimaan opettajan tuen avulla, mutta ei vielä itsenäisesti. Tuolloin aikuisen tulisi tunnistaa lapsen tuen tarve ja auttaa lasta oppimaan säätelemään tunteita sopivalla tavalla (Kurki ym., 2018). Kurjen (2017) sekä Ramdass ja Zimmermanin (2011) mukaan aikuisen tuella on keskeinen merkitys lasten tunteiden säätelyprosesseissa. Tarkoituksenmukainen opetus ja harjoittelu edistävät tunteiden säätelytaitojen sisäistämistä ja automatisoitumista. Aikuisen kanssa tapahtuvan kanssasäätelyn lisäksi lapset voivat myös vertaisoppia säätelemään toistensa tunteita (Kurki, 2017).

Lasten kanssa työskentelevien aikuisten tulisi olla enemmän tietoisia kanssasäätelijän roolistaan (Kurki ym., 2018). Heidän tulisi kiinnittää huomiota lapsen ympärillä vallitsevaan ilmapiiriin ja omien tunteiden säätelyn taitoihinsa, sillä aikuisen tapa toimia vuorovaikutuksessa ja huomioida lasten tunteet välittyy mallina lapselle (Denham ym., 2012; Kurki ym., 2018). Rakentavasti omia tunteitaan ilmaiseva aikuinen on siis hyvä esimerkki. Aikuisen oma hyvinvointi ja läsnäolo tai vastaavasti stressi ja muut häiritsevät tekijät vaikuttavat lapseen, eli siihen, miten tämä kykenee ilmaisemaan ja säätelemään tunteitaan vuorovaikutuksessa toisten kanssa (Opetushallitus, 2014a; Koivula & Huttunen, 2018). Mitä paremmin aikuinen osaa ja jaksaa kohdata lapsen, sen parempaa työtä hän tekee tukeakseen lapsen kehitystä (Ahtola, 2017). Vuorovaikutus ja kasvatustyyli, jota aikuiset lasten seurassa käyttävät on merkityksellistä lapsen omien tunteiden säätelytaitojen kehittymiselle (Kokkonen, 2017; Kurki ym., 2018).

Esikouluikäinen lapsi osaa jo säädellä tunteitaan omien ajatustensa avulla ja kykenee arvioimaan tapahtumia uudestaan aiempaa positiivisemmassa valossa. Aikuisen tulisi siis arvostaa lasten tunneilmaisuja ja kannustaa lasta ilmaisemaan tunteensa. Oppimismotivaatio kasvaa, jos oppimiseen liittyy myönteisiä tunnekokemuksia ja lapsi kykenee säätelemään oppiessa syntyviä tunteita (Robson ym., 2020). Lisäksi opettajan oma innostuneisuus ja usko lapsen mahdollisuuksiin onnistua tehtävissä auttavat lasta säätelemään omia tunteitaan. Oppimisen ja oppimistulosten kannalta tärkeäksi muodostuu, millainen opettajan ja oppilaan välinen vuorovaikutuksen luonne on (Kurki ym., 2018). Vuorovaikutuksen läheisyys ja lämpö, ryhmän ilmapiiri ja se, miten sensitiivisesti opettaja havainnoi oppilaiden yksilöllistä kehitystä ovat tärkeitä (Siiskonen, Lerkkanen & Savolainen, 2019).

Toimivan tunteiden säätelyn kannalta olisi suotavaa, että lapsi harjoittelisi käyttämään tunteiden säätelykeinoja monipuolisesti. Kurki ym. (2018) nostavat esille, miten erilaiset toimintatavat tulee ottaa huomioon riippuen, missä vaiheessa lapsen tunneprosessi on meneillään. Aikuinen voi ennakoida tilannetta toteuttamalla konkreettisia muutoksia ympäristössä ja saada sitä kautta tilannetta hallintaan. Pelkkä ennakointi ei kuitenkaan riitä, vaan aikuisen tulisi myös valvoa ja ohjata lasta ratkomaan haastavan tilanteen (Kurki ym., 2018). Kanssasäätelijänä aikuinen voi ohjata lasta käyttämään tilanteeseen sopivia tunteita ja vastata takaisin lapsen tunteisiin (Kurki ym., 2018). Tämän lisäksi aikuinen voi opettaa ja kannustaa lasta tunnistamaan tunteitaan sekä käyttää itse positiivisia tunteita oppimisen tukena (Denham ym., 2012).

Silkenbeumer ym. (2016) puhuvat lapsen ikätasolle sopivista tukemisen tavoista. He nostavat esille muun muassa rauhoittelun ja tilanteen uudelleen arvioinnin, mutta myös mukautumisen tilanteeseen. Aikuisen läsnäolo ja lapsen tuen tarpeen tunnistaminen koetaan tärkeäksi, jotta tuki olisi tilanteeseen nähden optimaalista ja oikea-aikaista (Kurki ym., 2018). Tull & Aldao (2015) ovat samaa mieltä ja esittelevät yhtenä säätelykeinona Grossin (2015) mallin, jossa lasten ajatellaan säätelevän tunteitaan tunneprosessin eri vaiheissa. Näin aikuinen voi näissä tilanteissa tarkkailla tilanteen kehittymistä ja tarvittaessa pyrkiä ohjaamaan tilannetta. Huomioitavaa on, että keinojen tulisi kohdata lapsen omat tavoitteet ja samalla ympäristön vaatimukset (Tull & Aldao, 2015). Lasten kasvaessa isommiksi, voidaan keinoina käyttää enemmän kehotuksia, sillä oletuksena on, että taidot karttuvat myös iän myötä (Silkenbeumer ym., 2016).

Aikuisen tehtävä on myös avata lasten tietoisuutta tunteista ja eli kasvattaa lapsen tunnetaitoja aina tunnistamisesta, nimeämiseen, ilmaisuun ja säätelyyn (Silkenbeumer ym., 2016). Tunnevalmentaminen (emotional coaching) on muun muassa keskustelemista tunteista lasten kanssa, niistä kyselemistä, rohkaisua tunteiden ilmaisuun, tunteiden nimeämistä, tunteiden taustalla olevien syiden kartoittamista ja erilaista rakentavien säätelykeinojen tavoitteellista opettamista. Eli lyhyemmin sanottuna tunne-elämän syy- ja seuraussuhteiden näkyväksi tekemistä (Silkenbeumer ym., 2016). Tunteita voidaan säädellä myös niin ajatusten, kuin toiminnankin avulla, esimerkiksi positiivisen pedagogiikan, mindfulnessin ja mielikuvien kautta (Kokkonen, 2017). Tull ja Aldao (2015) nostavat myös esille mindfulness harjoittelun, mutta samalla korostavat, ettei erilaisten tuen tapojen erittely ole tärkeintä, vaan miten niitä voitaisiin käyttää osana kokonaisvaltaista tunteiden säätelytaitojen oppimista.

Silloin kun ympäristö, eli aikuisen tuki ja vuorovaikutus aktivoivat lapsen omaa kehitystä, on lasten tunteiden säätelykyvyn kehittymisen havaittu olevan lasten persoonallisten ominaisuuksien ja aikuisten antamien kasvatuskäytänteiden yhteisvaikutusten tulosta (Kokkonen, 2017). Opettavaisissa vuorovaikutustilanteissa niin varhaiskasvatuksessa kuin alkuopetuksessa on vaikutusta lapsen myöhempään oppimiseen ja menestymiseen koulussa (Siiskonen ym., 2019). Golemanin mukaan (2014) yksi tunteiden säätelyn hallinnan tuottama arvo on, että lapsen aivot ovat oikeassa tilassa aina uutta oppimistehtävää varten.

2.3 Tunteiden säätelytaitojen yhteys oppimiseen

Tässä tutkimuksessa halutaan lähestyä tunteiden säätelyä opetettavissa ja opittavissa olevana taitona (Florez, 2011; Morris ym., 2011; Määttä ym., 2017), vaikka toisaalta se voidaan nähdä myös melko muuttumattomana persoonallisuuden ominaisuutena, taipumuksena tai neurobiologisina prosesseina (Kokkonen, 2017). Suhteellisen yleisesti on tunnustettu, että vaikka tunteisiin ei voitaisikaan vaikuttaa, voidaan kasvatuksella vaikuttaa tunteiden tiedostamiseen ja ilmaisuun vuorovaikutustilanteissa, eli oppimisen kannalta tärkeisiin taitoihin (Florez, 2011). Taitona tunteiden säätelytaidot ovat yksi henkisen hyvinvoinnin ja tunne-elämän tasapainoisuutta parantavista tunnetaidoista (emotional skill).

Oppimisen kannalta lapsen tulisi pystyä säätelemään niin kognitiivisia, motivaationalisia kuin emotionaalisia tekijöitä itsessään (Kurki ym., 2018). Tämän tulisi tapahtua vielä konteksti, eli ympäristö huomioiden (Boekaerts ym., 2000; Ramdass & Zimmerman, 2011). Uusimmassa varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa (opetushallitus, 2018) on otettu huomioon vuorovaikutustaitojen kehittymisen tukeminen sekä oppimisen edellytyksien varmistaminen aina elinikäiseen oppimiseen asti. Tunteiden tunnistamisen taito liittyy vahvasti myös itsetuntemukseen ja elämänhallinnan tunteeseen. Puutteellinen itsetuntemus sekä voimakkaiden tunteiden ja turhautumisen heikko sietäminen vaikeuttavat oppimista (Veijalainen ym., 2017). Varhaisessa elämänvaiheessa omaksutuilla tunteiden säätelytaidoilla on siis yhteys myöhäisemmän elämän muodostumiseen, muun muassa työllistymiseen sekä fyysiseen ja psyykkiseen hyvinvointiin (Kurki ym., 2018; Robson ym., 2020).

Kokkonen (2017) muistuttaa, että ne asiat, joihin liittyy jokin tunne, on helppo oppia ja muistaa. Lantieri ja Goleman (2008) puolestaan puhuvat rauhoittumisen ja mielen hiljentämisen puolesta, jotta lapsi voi keskittyä ja oppia paremmin. Kokkonen (2017) listaa vielä, miten tunnetutkimukset ovat osoittaneet myönteisten tunteiden auttavan palautumaan

kielteisistä tunnekokemuksista, eli kohtaamaan vastoinikäymisiä. Tähän Hadwin ym. (2017) summaakin, miten myönteiset tunteet tukevat luovaa ongelmanratkaisukykyä, lisäävät nopeutta ja joustavuutta päätöksentekoon sekä edistävät keskittymistä, muistamista ja oppimista. Opetushallitus (2014a) vielä lisää, miten ilo ja luova toiminta edellä mainittujen lisäksi, edistävät oppimista ja innostavat kehittämään omaa osaamistaan. Oppiminen on siis kokonaisvaltaista, jossa sosiaaliset, tiedolliset, toiminnalliset ja tunteisiin liittyvät prosessit toimivat yhdessä (Kinnunen ym., 2019).

Lantieri ja Goleman (2008) muistuttavat, että yhä useampi koulun aloittava ei olisi vielä älyllisesti ja tunteiltaan valmis aloittamaan koulussa, eikä tunteiden säätelyn voida olettaa onnistuvan itsenäisesti. Samaa mieltä ovat Parikka, Halonen-Malirakis ja Puustjärvi (2017) sanoessaan, että tunteiden säätelyyn osallistuvat aivoalueet kypsyvät vasta vähitellen. Kurki (2017) vastaa tähän nostamalla esille, miten lapset selkeästi hyötyvät aikuisen tuesta oppimisen haasteissa sekä sosiaalisissa tilanteissa. Nämä aikaisemmat tutkimukset ovat samaa mieltä, että lasten vahvuuksia ja kykyjä voidaan kuitenkin kehittää ja aikaisin opitut sosioemotionaaliset taidot vaikuttavat suuresti siihen, millaisia lapsista kehittyä myöhemmässä iässä.

Sosiaalista ja emotionaalista oppimista (social and emotional learning SEL) tutkineen Golemanin (2014) mukaan, aivojen tunne- ja päätöksentekoalueet ovat kytköksissä toisiinsa fyysisesti ja nämä alueet liittyvät erityisesti opettamiseen ja oppimiseen. Aivojen etulohko, joka vastaa tunneimpulssien kontrollista, on myös työmuistin paikka ja samalla paikka, missä oppiminen tapahtuu. Kun voimakkaat tunteet lähtevät viemään huomiota pois tehtävästä, kohdistuu huomio silloin vain tunteeseen ja sen aiheuttajaan. Näin ollen negatiiviset tunteet alkavat vallata tilaa lapsen aivoissa ja siellä on vähemmän tilaa oppimisen edellyttämän työmuistin toiminnalle. Voimakkaat tunteet voivat vaikuttaa siis kykyyn kohdistaa tarkkaavaisuutta, tehdä johdonmukaisia päätelmiä, ajatella ja ratkaista asioita, eli lapsen kognitiivisiin toimintoihin (Denham ym., 2012). Aro ja Nurmijärvi (2019) sanovatkin, että on syytä olettaa oppimisvaikeuksista kärsivien lasten kokevan vertaisiaan enemmän voimakkaita ja kielteisiä tunteita.

Oppimisprosessissa tunteet toimivat usein motivoivina tekijöinä ja ilman motivaatiota lapsi ei jaksa kiinnostua opittavasta asiasta. Rantalan (2006) mukaan lapsi arvottaa kohteen tunteidensa avulla ja suuntaa mielenkiinnon siihen, minkä kokee arvokkaimpana. Aro ja Nurmijärvi (2019) puhuvat puolestaan siitä, miten oppimismotivaatio nähdään tehtävään tai

toimintaan kohdistuvana kiinnostuksena, suuntautumisena, sitkeytenä ja tehtävän kannalta mielekkäänä toimintana. Oppimiseen liittyvät tunteet ohjaavat lapsen uskomuksia ja käsityksiä, miten hän onnistuu oppimisessa. Erityisesti alkuopetuksen aikana aikuiselta saatu palaute on tärkeää. Aikuisen rooli oppimisen motivoijana voi olla motivaation synnyttäjä tai lapsen sisäsyntyisen motivaation tukija (Haring, 2003). Sinkkonen ja Tapani (2020) painottavat tunteiden ja motivaation merkitystä oppimiseen liittyvässä itsesäätelyssä. Kyse on taidosta käyttää joustavasti oppimisen kannalta tarkoituksenmukaisia itsesäätelystrategioita ja -prosesseja. Onnistumiset lisäävät myönteisiä tunteita, jotka luovat pohjaa lapsen myönteiselle käsitykselle itsestään ja antavat motivaatiota kohdata uusia oppimistilanteita. Nämä puolestaan lisäävät sitkeyttä ja keskittymistä annettuihin tehtäviin (Aro & Nurmijärvi, 2019).

Kaikenlaiset tunteet tulisi olla sallittuja oppimisympäristöissä. Myönteiset tunteet ovat tärkeitä, sillä ne auttavat palautumaan myös kielteisten tunteiden aiheuttamasta rasituksesta (Kokkonen, 2017). Suomessa puhutaan usein liiaksi kielteisistä tunteista ja pyritään hillitsemään voimakkaita tunneilmaisuja, mikä samalla saattaa tukahduttaa myönteistä tunteiden ilmaisua. Meriluoto (2019) sanoo, että oppimisen esteitä ovat yli- ja alivirittynyt tai stressaantunut tila. Opettajan tulisi siis ensimmäisenä pyrkiä vaikuttamaan oppimistilanteen tunnelmaan ja huomioida, mitä lapsille kuuluu. Sen vuoksi opettajien tulisi työtapojen valinnassa myös ottaa huomioon keskustelun mahdollisuus lasten kanssa (Rantala, 2006). Vaikkakin onnistumiset lisäävät myönteisiä tunteita, ei tunteiden myönteisyys tai kielteisyys ole suoraan verrannollinen tai yhteydessä siihen, mikä virittää tai lamaannuttaa oppimismotivaation ja kuinka hyvin lapsi säätelee tunteitaan (Aro & Nurmijärvi, 2019; Tull & Aldao, 2015).

2.4 Nivelvaihe ja siirtymäkäytännöt opetussuunnitelmissa

Varhaiskasvatuksesta puhuttaessa kasvatus, hoiva ja opetus kulkevat käsi kädessä. Varhaiskasvatuksessa oppiminen on kokonaisvaltainen tapahtuma, jossa tunteet yhdistyvät muuhun toimintaan luontevasti. Leikillä on merkitystä muun muassa uusien taitojen oppimisessa ja tunteiden säätelyn kehittämisessä. Lapsia rohkaistaan tunnistamaan ja ilmaisemaan erilaisia tunteita sekä toimimaan muut huomioon ottaen erilaisissa ristiriitatilanteissa (Opetushallitus, 2014a).

Koulussa opettajalla on opettamisen lisäksi myös kasvatusvastuu. Lasten kanssa toimiessa aikuinen voidaan nähdä aina kasvattajana (Ahtola, 2017). Virallisesti se tapahtuu eri oppiaineiden tunneilla ja epävirallisesti opettajan ja oppilaan välisissä sosiaalisessa kanssakäymisessä. Kouluissa opetus on useimmiten oppiaineperustaista, mikä vaatii lapselta uudenlaista sopeutumista ja haastaa lapsen käsityksiä tiedosta ja itsestään oppijana (Soini ym., 2013). Opetus voi olla edelleen eheytettyä, mutta lapsilta edellytetään enemmän omatoimisuutta, yhdessä toimimisen taitoja sekä syy- ja seuraussuhteiden ymmärtämistä (Opetushallitus 2014b). Vuosiluokkien 1-2 yhtenä tavoitteena onkin koululaiseksi kasvaminen.

Nivelvaiheella tässä tutkimuksessa tarkoitetaan näiden kahden, eli esi- ja alkuopetuksen välistä siirtymävaihetta, jossa lapsi siirtyy varhaiskasvatuksen kontekstista koulumaailmaan. Vaikka esiopetusta järjestetään myös koulujen yhteydessä, on tässä tutkimuksessa haluttu korostaa lapsen siirtymävaihetta kahdesta eri toimintakulttuurista toiseen, eli varhaiskasvatuksen henkilöstön ohjauksesta koulussa järjestettävään opetukseen. Perusopetuksen opetussuunnitelma (2014b) edellyttää, että siirtymä toteutetaan sujuvasti ja turvallisesti. Nivelvaiheen jälkeinen uusi alku on osa alkavaa perusopetusta, näin ollen ensimmäisen kahden vuoden perusopetuksen luokasta puhuttaessa käytetään tässä tutkimuksessa termiä alkuopetus (Soini ym., 2013).

Varhaiskasvatuksessa ja alkuopetuksessa voidaan nähdä institutionaalisia eroja. Varhaiskasvatus korostaa lapsilähtöistä leikin kautta tekemistä ja toiminnallista oppimista, kun alkuopetuksessa korostuvat puolestaan oppiaineet, suoritusten arviointi ja ohjatumpi työskentely (Ahtola ym., 2010; Soini, ym., 2013). Erot voidaan siis nähdä toimijoiden erilaisten yhteiskunnallisten tehtävien kautta, joissa käsitykset opetuksesta sekä oppimisesta nähdään eri tavalla (Lipponen & Paananen, 2013). Esiopetuksen kokonaisvaltainen ja eheyttävä näkemys on osa varhaiskasvatusta, kun puolestaan alkuopetus tasapainoilee eheyttämisen ja oppiainekeskeisyyden välillä (Lipponen & Paananen, 2013). Varhaiskasvatuksen ja alkuopetuksen keskeinen kehittämisen alue on tuoda omia oppimisympäristöjä ja toimintatapoja edelleen lähemmäs toisiaan. Opetushallituksen (2018) mukaan, lasten kasvun ja oppimisen tukemiseksi tuen käytäntöjen tulee olla suunnitelmallisia ja yhdenmukaisia, jotta siirtyminen tukee lasten turvallisuuden tunnetta, hyvinvointia ja heidän oppimisedellytyksiään. Rantavuori (2019) sekä Ahtola (2012) vastaavat tähän, että varhaiskasvatuksen sekä alkuopetuksen käytänteet vaihtelevat Suomessa paikallisesti ja meiltä puuttuu valtakunnalliset selkeät linjaukset. Näin ollen lapset eivät myöskään ole tasa-

arvoisessa asemassa siirtymäkäytänteiden osalta ja voivat kokea siirtymän tuomat muutokset eri tavoin (Soini ym., 2013). Lasten hyvinvoinnin kannalta tilannetta tulisi parantaa ja ylläpitää tunne- sekä ihmissuhdetaitoja koulussa (Ahtola, 2012).

Nivelvaiheen toimintaa ja tiedonsiirron käytänteitä on kuvattu paikallisissa opetussuunnitelmissa. Suunnitelmien pohjana käytetään myös valtakunnallisia opetussuunnitelman perusteita, joissa Opetushallitus (2014a) painottaakin lapsen siirtymisen esiopetuksesta alkuopetukseen edellyttävän suunnitelmallista yhteistyötä tahojen välillä. Yksi tärkein tekijä lapsen oppimisen jatkumoa ajatellen on siis ammattilaisten yhteistyö. Tässä nähdään kuitenkin haasteita, sillä varhaiskasvatuksen henkilöstöllä ja opettajilla on vaikeuksia nähdä kokonaiskuvaa ja ymmärtää toisiaan riittävästi lasten etua ajatellen. Kouluissa on eriäviä toimintamalleja ja ratkaisuihin on ehdotettu lisää kohtaamisia sekä vuorovaikutusta (Ahtola, 2012; Rantavuori 2019). Se edellyttää myös uuden oppimista ja yhteisen tavoitteen asettamista (Lipponen & Paananen, 2013).

Esiopetuksessa laaja-alaisen oppimisen oppimiskokonaisuudet muuttuvat 1.-2. luokilla oppiaineiksi, mutta opetus silti jatkuu pääosin eheyttynä. Lapsen laaja-alaisen osaamisen perusta luodaan esiopetuksessa ja perusopetuksen ensimmäisien opetusvuosien aikana. Molempien tahojen tulisikin olla kannustavia ja vuorovaikutteisia yhteisöjä, jotka ohjaavat lasta harjoittelemaan ryhmässä toimimisen taitoja, tunnetaitoja ja vahvistamaan itsensä sekä muiden arvostamista. Koulun tavoitteena tulisikin vielä olla näiden asioiden opettaminen. Haasteena tämän toteutumisessa voidaan nähdä, miten uusin opetussuunnitelma kuitenkin jo edellyttää lapselta näitä taitoja, eli monipuolista itsesääätelyprosessien hallintaa ja itseohjautuvuutta (Keltinkangas-Järvinen, 2018). Vaarana on, ettei lapsen valmiuksia tunnisteta ja tueta tarpeeksi (Soini ym., 2013).

Ahtola (2012) nostaa esille, että hyvin tuettuna siirtyminen ja nivelvaiheen yhteistyö varhaiskasvatuksesta alkuopetukseen vaikuttaa positiivisesti oppimiseen. Hyvin onnistunut siirtymä voi ennustaa lapsen sosiaalista sopeutumista, hyvinvointia ja koulumenestystä, mutta se vaatii että eri toimijat kykenevät tunnistamaan siirtymät ja niiden tuomat haasteet, sekä kykenevät rakentamaan lapsen kiinnittymistä tukevia pedagogisia prosesseja (Soini ym., 2013).

3 Tutkimuksen tavoite ja tutkimuskysymykset

Tämän laadullisen tutkimuksen tavoitteena on tarkastella varhaiskasvatuksen henkilöstön ja alkuopettajien käsityksiä tunteiden säätelytaitojen tukemisesta sekä rakentaa niiden avulla kuvaa varhaiskasvatuksen ja alkuopetuksen arjessa tärkeiksi koetuista tukemisen tavoista. Tutkimuksessa tarkastellaan siis molempien tahojen käsityksiä aiheesta ja mitä niillä on antaa tutkittavalle ilmiölle. Tutkimus on saanut alkunsa yhteistyöstä TunTuVa -tutkimushankkeen kanssa, joka on tutkinut tunteiden säätelyn tukemista varhaiskasvatuksessa. Tämän myötä tässä tutkimuksessa yhdeksi tavoitteeksi on asetettu laajentaa näkökulmaa varhaiskasvatuksesta alkuopetuksen puolelle ja tuoda esille lasten tunteiden säätelytaitojen tukemisen jatkumoa nivelvaiheen yli alkuopettajien kuvaamana.

Tutkimuksen tavoitteisiin pyritään vastaamaan seuraavilla tutkimuskysymyksillä:

1. Millaisia käsityksiä varhaiskasvatuksen henkilöstöllä ja alkuopettajilla on tunteiden säätelytaitojen tukemisen tavoista?
2. Mitä asioita alkuopettajat tuovat esiin kuvatessaan lasten tunteiden säätelytaitojen tukemisen jatkumoa nivelvaiheen yli?

4 Laadullinen fenomenografinen tutkimus

Tämä tutkimus on empiirinen, havaintoihin perustuva tutkimus, joka hyödyntää kvalitatiivista eli laadullista tutkimusotetta (Jyrhämä 2004; Kananen, 2017; Valkonen, 2006). Tässä luvussa käydään läpi laadullisen fenomenografisen tutkimuksen tunnuspiirteitä alaluvussa *4.1 Fenomenografisen lähestymistapa*. Kyselyn kohdejoukko eli varhaiskasvatuksen henkilöstö ja alkuopettajat esitellään alaluvussa *4.2 Tutkimusjoukko*. Tämän jälkeen kerrotaan tutkimusaineiston hankinnasta ja tutkimuksen kulusta pääpiirteittäin alaluvussa *4.3 Tutkimusaineisto*. Lisäksi tutkimusmenetelmät eli aineiston käsittelytavat sekä varsinainen analyysi käydään läpi alaluvussa *4.4 Tutkimusaineiston käsittely fenomenografisin keinoin*.

4.1 Fenomenografisen lähestymistapa

Fenomenografian keinoin tutkitaan laadullisesti erilaisia tapoja, joilla ihmiset, eli tässä tapauksessa varhaiskasvatuksen henkilöstö ja alkuopettajat kokevat sekä ymmärtävät jonkin ilmiön (Larsson & Holström, 2009; Valkonen, 2006). Tässä fenomenografisessa tutkimuksessa käytetään termiä ”käsitys”, joka tuo esille, kuinka varhaiskasvatuksen henkilöstö ja alkuopettajat kokevat, tulkitsevat, ymmärtävät sekä hahmottavat itselleen käsityksen tunteiden säätelytaitojen tukemisen tavoista. Tutkimuksen käsitykset ymmärretään merkityksenantoprosesseiksi ja ne pyritään kuvaamaan merkitykseltään ajatuksia tai mielipiteitä laajemmiksi ja syvemmiksi. Fenomenografiassa tuodaankin esille jotain, mitä ei saada esille muilla keinoin ja se kuvailee erilaisia tapoja, joilla ryhmä ihmisiä käsittää ilmiön heitä ympäröivässä maailmassa (Larsson & Holström, 2009; Yeo, Koh & Chye, 2014).

Käsitykset ja määritelmät fenomenografiasta vaihtelevat tutkijoiden kesken. Yeo ym. (2014) käyttävät sanaa metodi, kun puolestaan Larsson ja Holmström (2009) viittaavat ennemmin lähestymistapaan. Osa tutkijoista pitää fenomenografiaa pelkkänä analyysimenetelmänä ja osa haluaa löytää sille metodologisesta näkökulmasta teoreettisia perusteluja. Valkosen (2006) mukaan fenomenografiaa on sanottu aineistolähtöiseksi teoriaa luovaksi laadulliseksi tutkimusotteeksi. Ilman kritiikkiä tai kyseenalaistamista fenomenografia ei ole tutkimusmenetelmänä selvinnyt. Yleisimmin tämän hetkisen tiedon mukaan fenomenografiasta puhutaan tutkimusotteena tai lähestymistapana (Larsson ja Holmström, 2009; Valkonen, 2016). Näitä samoja termejä käytetään myös tässä tutkimuksessa, sillä tämä

tutkimus käyttää fenomenografista lähestymistapaa soveltaen sitä tuloksen antavana metodina.

Yleisesti fenomenografiassa mielenkiinto kohdistuu ihmisten muodostamien käsitysten kuvaamiseen konkreettisista, jopa arkipäivän ilmiöistä. Tämän tutkimuksen osalta tunteiden säätelytaitojen tukeminen sijoittuu niin varhaiskasvatuksen henkilöstön kuin alkuopettajien jokapäiväisiin tilanteisiin lasten kanssa (Kurki, 2017). Fenomenografiassa ajatellaan, että kaikille yhteinen, havainnoitavissa oleva todellisuus on mahdotonta ja näin ollen yksilön käsitykset pohjautuvat yksilön omiin kokemuksiin olla suhteessa ympäröivän maailman kanssa (Valkonen, 2006). Tutkimuksen kannalta tämä korostaa tutkimusjoukosta jokaisen vastauksen tärkeyttä, sillä todellisuus saa siis merkityksen vain yksilön oman tulkinnan kautta ja tutkija voi käsittää siitä vain osan, sillä tämä tarkastelee ilmiötä aina omasta kontekstistaan ja esiyymmärryksestään käsin (Larsson & Holmström, 2009).

Tässä tutkimuksessa tutkittavana on ollut useita henkilöitä, joten huomioitavaa on, että ihmiset muodostavat samastakin asiasta erilaisia käsityksiä ja kontekstista riippuen käsitykset voivat myös muuttua. Niin varhaiskasvatuksen henkilöstö, kuin alkuopettajat toimivat useimmiten omissa erillisissä toimintaympäristöissään ja näin ollen pystyvät vastamaan esitettyihin kysymyksiin vain oman kokemuspiirinsä näkökulmasta. Kysyttäessä: ”Mitä eroja tai samankaltaisuuksia koet olevan lasten tunteiden säätelytaitojen tukemisessa varhaiskasvatuksesta alkuopetukseen?” eräs kyselyyn vastanneista nostikin asian esille vastakysymyksellä, sillä hän pohti: ”Onko kysymyksen asettelussa siis oletus siitä, että nämä asiat pitäisi olla tiedossa?”

Vastauksena tähän voidaan sanoa, että fenomenografiassa ei tutkita, kuinka asiat maailmassa ovat, vaan kuinka tutkittavat ajattelevat niiden olevan. Fenomenografiassa puhutaan siis ensimmäisen ja toisen asteen näkökulmasta (Yeo ym., 2014). Toisen asteen näkökulmassa huomio kiinnitetään toisten ihmisten ajatuksiin ja varsinkin kokemuksiin heitä ympäröivästä maailmasta. Kiinnostavaa siinä on ilmiön kuvaaminen sellaisena, kuin se tässä tutkimuksessa varhaiskasvatuksen henkilöstön ja alkuopettajien esittämänä käsitetään. Larsson ja Holmström (2009) sekä Valkonen (2006) kuvailevatkin fenomenografiaa käytännölliseksi metodiseksi työkaluksi, jossa valittu lähestymistapa antaa luvan pysyä tiettyjen raamien sisällä ja tutkija voi luottaa siihen, että käsitysten mahdollisimman tarkka kuvaaminen tuo jotain uutta tunteiden säätelytaitojen tukemiseen.

Fenomenografian ydin onkin siinä, että se pyrkii rakentamaan kuvaa, niin kuin karttaa, jota voidaan käyttää saadaksemme uusia ja kattavampia tapoja nähdä tunteiden säätelytaitojen tukemisen keinoja. Viittaamalla edelliseen vastakysymyksen esittäjään, tämä sama kyselyn vastaaja jatkoi kysymyksensä jälkeen: ”Jos näin toivottaisiin olevan, tähän pitäisi rakentaa ihan uusi jakamisen malli” Juuri tähän tällä tutkimuksella pyritään tarttumaan. Larsson ja Holström (2009) sanovatkin, että fenomenografian tulokset kuvaavat, kuinka eri tahot näkevät saman asian, sekä ne myös antavat kuvaa siitä, miksi käyttäytyään eri tavalla. Tuloksia voidaan siis käyttää tunteiden säätelytaitojen tukemisen tapojen kuvaamiseen ja kehittämiseen.

Tässä tutkimuksessa on ollut tärkeää pohtia, millä mitataan asioita, joita halutaan tutkimuksessa nostaa esille (Kananen, 2017; Metsämuuronen, 2001). Valkonen (2006) on Larssonin ja Holströmin (2009) kanssa samaa mieltä siitä, että fenomenografian keinoin aineiston analyysi voidaan toteuttaa monin eri tavoin. Tässä tutkimuksessa on heidän tavoin kuitenkin luotettu siihen, että analyysi tuottaa jäsennellyn luokituksen ja tuloksena on laadullinen kuvaus ilmiöstä.

4.2 Tutkimusjoukko

Kysely toteutettiin kahdessa eri osassa, joten tämä tutkimus sisältää osallistujia kahdesta eri kasvatuksellisesta kontekstista varhaiskasvatuksesta ja alkuopetuksesta. Ensimmäinen varhaiskasvatuksen henkilöstölle suunnattu kysely toteutettiin TunTuVa -tutkimushankkeen aikana syksyllä 2019. Siinä vastaajien joukko oli yhteensä 41, joista tutkimukseen osallistumisen keskeytti 5 henkilöä. Näin ollen varhaiskasvatuksen osallistujien määrä TunTuVan kyselyssä oli yhteensä 36, eli 56% koko tämän tutkimuksen kohdejoukosta.

Alkuopettajille suunnattuun kyselyyn haettiin vastaajiksi mukaan 30-40 alkuopetuksen parissa työskentelevää henkilöä, jotta tutkimuksessa olisi päästy tasapuolisesti vertaamaan aineistoa varhaiskasvatuksen ja alkuopetuksen välillä. Keväällä 2020 toteutettuun kyselyyn vastasi 23 opettajaa, joka oli 36% koko tämän tutkimuksen kohdejoukosta. Yhteen laskettuna tämän tutkimuksen aineistona käytettiin 59 henkilön vastauksia (taulukko 1.).

Taulukko 1. Kyselyyn vastanneet prosentteina

Kohdejoukko	Vastaajien lukumäärä	%
Varhaiskasvatus / TunTuVa	36	56%
Alkuopetus	23	36%
Osallistumisen keskeytti	5	8%
Yhteensä	64	100%

Seuraavaksi käydään läpi tutkittavien taustatietoja. Tutkimusongelman kannalta oleellista ei ollut kysyä henkilöiden ikää tai sukupuolta, joten nämä jätettiin taustatiedoista pois. Oleellisempaa oli selvittää vastaajien ammattinimikkeet ja työkokemus omalla alallaan. Fenomenografiassa korostetaan, että vastauksia tulee tarkastella suhteessa vastaajien kontekstiin, joten taustatietojen avaaminen tukee näin ollen tutkimuksen luotettavuutta ja kiinnittää erilaatuiset käsitykset tutkimuksessa käsiteltävään kohdeilmiöön (Valkonen, 2006).

Varhaiskasvatuksen ammattinimikkeet jakautuivat melkein tasan varhaiskasvatuksen opettajien ja varhaiskasvatuksen lastenhoitajien välillä. Koska kyselyyn osallistumista ei oltu rajattu TunTuVa -tutkimushankkeessa yksittäiseen ammattiryhmään, puhutaan tässä tutkimuksessa kaikista varhaiskasvatuksen kontekstissa kyselyyn vastanneista henkilöistä yleisnimikkeellä varhaiskasvatuksen henkilöstö (taulukko 2.).

Taulukko 2. Varhaiskasvatuksen henkilöstön ammattinimikkeet (N=36)

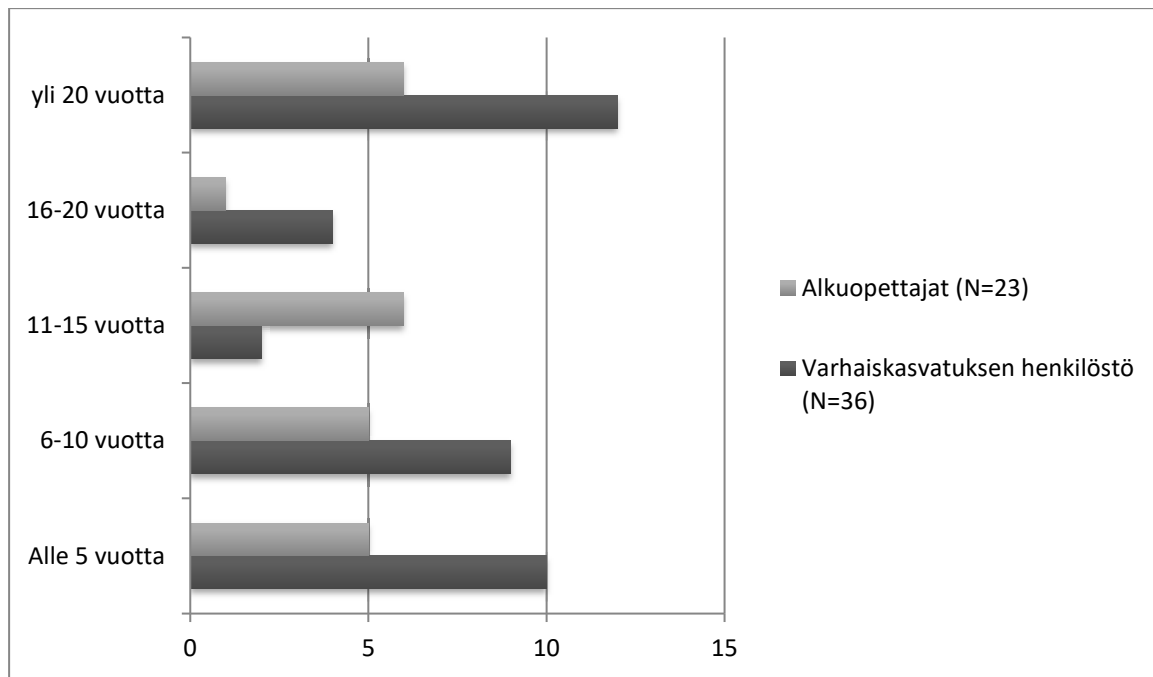
Ammattinimike	%
Varhaiskasvatuksen opettaja	46
Varhaiskasvatuksen lastenhoitaja	43
Varhaiskasvatuksen erityisavustaja/erityislasten ohjaaja	11
Yhteensä	100

Alkuopetuksen parissa työskentelevistä suurin osa ilmoitti olevansa kasvatustieteen maisteri ja luokanopettaja. Osa heistä ilmoitti olevansa tämän lisäksi aineenopettajia, joten heidät on huomioitu taulukossa erikseen. Kysely suunnattiin alkuopetuksesta vastaaville, eli 1.-2. luokanopettajille ja muille heidän kanssaan työskenteleville. Näin ollen mukana oli myös muita kuin luokanopettajia. Huomioitavaa on, että yksi ilmoitti olevansa myös varhaiskasvatuksen opettaja. Koska kaikki vastaajista olivat opettajia 1.-2. vuosiluokilla, on tästä vastaajajoukosta perusteltua käyttää tässä tutkimuksessa nimitystä alkuopettajat (taulukko 3.).

Taulukko 3. Alkuopettajien ammattinimikkeet (N=23)

Ammattinimike	%
Luokanopettaja /kasvatustieteen maisteri	73
Erityisloukan opettaja	9
Erityisopettaja	4,5
Luokanopettaja/terveystiedon	4,5
aineenopettaja/varhaiskasvatuksen opettaja	
Luokanopettaja/englannin aineenopettaja	4,5
Teknisen työn opettaja	4,5
Yhteensä	100

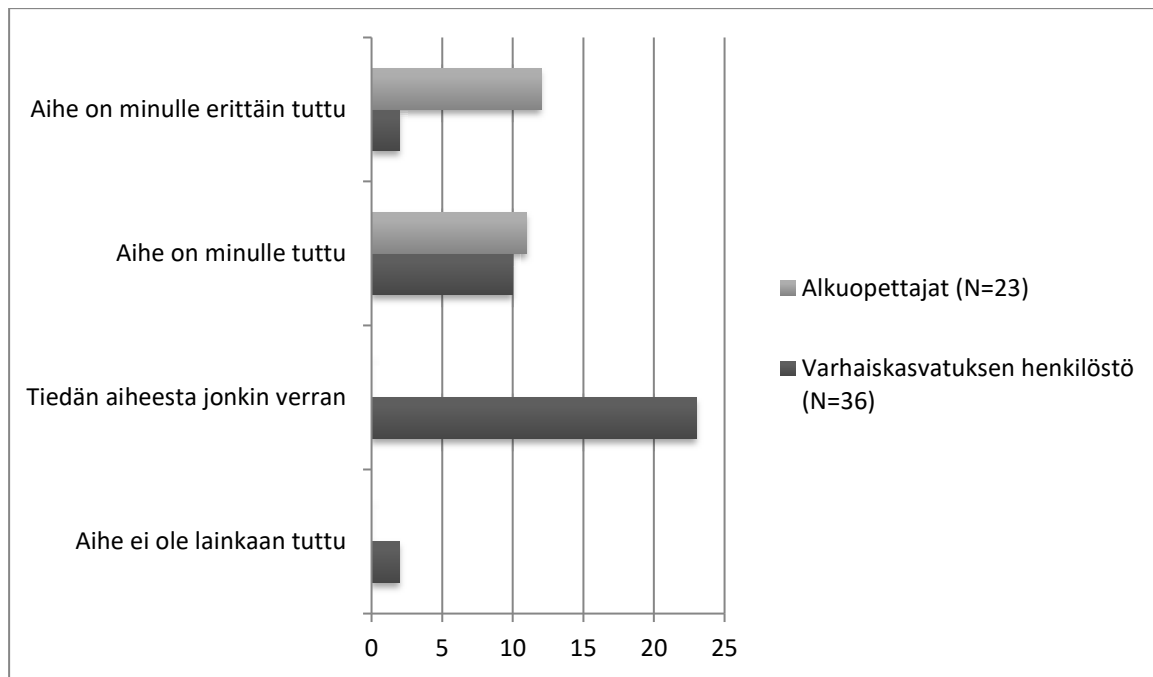
Työkokemus alalla näkyy alla olevassa kuvassa (kuva 1.). molempien vastaajajoukkojen osalta. Alkuopettajien kohdalla työkokemus on jakautunut suhteellisen tasaisesti vastaajien kesken, kun puolestaan varhaiskasvatuksen henkilöstön työvuosissa on enemmän hajontaa.



Kuva 1. Työkokemus alalla (vastanneiden lukumäärä).

Kuvasta ilmenee, että suurin osa niin varhaiskasvatuksen henkilöstöstä kuin alkuopettajista on ollut työelämässä enemmän kuin viisi vuotta ja tutkimusjoukosta löytyi vastaajia kaikkiin kategorioihin. Vastausten perusteella molempien ammattikuntien henkilöstö on ehtinyt olla työelämässä tarvittavan pitkään, että on syytä olettaa heidän kertomansa käsityksien vastaavan yleistä kokemusta alalla.

Kysyttäessä vastaajilta, oliko tunteiden säätelytaitojen tukeminen aiheena heille tuttu, vastauksissa ilmeni selkeitä eroja (kuva 2.). Alkuopettajien keskuudessa aihe oli heille tuttu tai erittäin tuttu, eikä kukaan heistä vastannut olevansa tietämätön aiheesta. Varhaiskasvatuksen henkilöstöstä puolestaan suurin osa vastasi tietävänsä aiheesta jonkin verran ja kaksi vastaajaa ilmoittivat, ettei aihe ole lainkaan tuttu. Vastaavasti kaksi vastaajaa olivat sitä mieltä, että aihe on erittäin tuttu.



Kuva 2. Onko tunteiden säätely aiheena tuttu (vastanneiden lukumäärä).

Kuvan antamista vastauksista voidaan pohtia, onko koulumaailmassa termien käyttö luontevampaa, jolloin tunteiden säätely on terminä heille tutumpi. Toisaalta myös muista vastauksista näkyy, että varhaiskasvatuksessa tunteiden säätely on arjessa toistuvampi ilmiö ja näin varhaiskasvatuksen henkilöstö voi kokea, ettei tiedä tunteiden säätelystä tarpeeksi, vaikka tietää jo aiheesta jonkun verran.

4.3 Tutkimusaineisto

Fenomenografiseen tutkimukseen sopii hyvin kirjallinen aineisto, esimerkiksi juuri tässä tutkimuksessa käytetty kysely. Tutkittaessa erilaisia aikomuksia käyttäytyä, on kysymiseen perustuva aineistonkeruumenetelmä silloin soveliaa (Tuomi & Sarajärvi, 2002). Tutkimus toteutettiin tietoisena siitä, että kysymysten muotoilussa tulee olla huolellinen, sillä ne luovat pohjan tutkimuksen onnistumiselle. Tutkimuksessa on käytetty osittain TunTuVa - tutkimushankkeesta saatua valmista aineistoa yhdistettynä myöhemmin tätä tutkimusta varten kerättyyn aineistoon. Valmis aineisto kattaa tässä tutkimuksessa varhaiskasvatuksen henkilökunnan osuuden ja tutkijan oma aineistonkeruu puolestaan alkuopetuksessa työskentelevät henkilöt.

TunTuVa –tutkimushankkeesta saatuja vastauksia on hyödynnetty tässä tutkimuksessa vain ensimmäiseen tutkimuskysymykseen yhdessä alkuopettajilta saadun aineiston kanssa. Toisen tutkimuskysymyksen vastaukset on kerätty puolestaan vain alkuopettajille suunnatusta kyselystä. Vaikka muiden tutkijoiden keräämiä aineistoja kutsutaan usein sekundääriaineistoiksi ja niistä tehtäviä analyyskejä toissijaisiksi analyysseiksi, tarkastellaan molempia aineistoja tässä tutkimuksessa tasavertaisina.

TunTuVa –tutkimushankkeen kysely on tehty osana hankkeen omaa interventiotutkimusta, jossa on tutkittu 4T-toimintamallin (tiedosta, tunnista, tue ja tarkkaile) vaikuttavuutta varhaiskasvatuksen henkilöstön ammatillisen kehittymisen tukemiseen (Kinnunen ym., 2019). Hankkeen oma kysely toteutettiin niin alku- kuin loppumittauksena syksyllä 2019. Tavoitteena tutkimuksessa on ollut auttaa varhaiskasvatuksen henkilöstöä hyödyntämään tunnistamisen ja tukemisen työkaluja lasten tunteiden säätelyn tukemisessa. Laajemmasta tutkimushankkeen kyselyaineistosta taustatietojen lisäksi tähän tutkimukseen valikoitui alkumittauksista yksi kysymys: ”Kuvaile, mitkä asiat ovat sinun mielestäsi lasten tunteiden säätelytaitojen kehittymisen kannalta tärkeitä ja perustelee, miksi.”

Koska TunTuVa –tutkimushankkeen aineistonkeruu on toteutettu muiden toimesta, ei tässä tutkimuksessa päästä kuvailemaan aineistonkeruuta sen osalta tarkemmin. Valmiiseen aineistoon tutustuminen tämän tutkimuksen alkuvaiheessa kuitenkin vahvasti ohjasi tutkimuksen suuntaa. Ennen valmiin aineiston siirtoa, TunTuVa -tutkimushanke on poistanut aineistostaan kaikki mahdolliset tunnistetiedot ja käsitellyt aineiston valmiiksi tulostettavaan tekstimuotoon.

Tässä tutkimuksessa tutkijan oma aineistonkeruu sijoittui tammi-helmikuulle 2020. Kysely lähetettiin alkuopetuksesta vastaaville henkilöille sähköpostissa olevan linkin kautta. Kyselyn toteutuksessa käytettiin Googlen kehittämää Google Forms sovellusta (Google, 2020), jonka avulla kyselylomake tehtiin verkossa ja siihen pystyi vastaamaan omalla selaimella. Kyselyn vastaukset kerättiin Google Forms sovellukseen, josta niitä pystyi järjestelemään ja analysoimaan. Kysely kohdistui tämän tutkimuksen osalta keskeisimpiin asioihin eli nivelvaiheeseen ja alkuopettajien käsityksiin tunnesäätelytaitojen tukemisesta. Alkuopettajille lähetetty kyselylomake löytyy tämän tutkimuksen liitteenä (liite 1.).

Alkuopettajille suunnattu kysely muotoiltiin niin, että osallistujat vastasivat samaan kysymykseen, joka oli jo nostettu ja rajattu valmiiksi TunTuVa –tutkimushankkeen varhaiskasvatuksen henkilöstöltä saadusta aineistosta. Kyselyssä otettiin myös huomioon

muiden kysymysten asettelu ja kyselyn koko. Mukana oli niin monivalinta-, numeroasteikko-, kuin avoimia kysymyksiä. Taustakysymyksiä käytettiin ryhmittelyyn ja tutkimusjoukon kuvailemista varten ja muutamia monivalintakysymyksiä puolestaan ilmiön taustoitukseen, eli vastaamaan kysymykseen ”Onko ilmiö vastaajalle tuttu?”. Muuten kysely oli pääosin avoin ja strukturoimaton, jättäen henkilöille tilaa vastata kysymyksiin ja kertoa vapaasti aiheesta mahdollisimman paljon. Kyselyn informatiivisella muotoilulla vastaajia haluttiin kannustaa kirjoittamaan aiheesta vapaasti ja konkreettisilla esimerkeillä. Näin ollen avoimet kysymykset tuottivat paljon tekstiä, joista Kanasen (2017) mukaan tuleekin löytää ratkaisua asetettuihin tutkimuskysymyksiin.

Tätä tutkimusta varten Oulun kaupungilta haettiin tutkimuslupa tehdä tämä kyselytutkimus keskeisten kysymysten osalta peruskoulujen 1.-2. luokan alkuopetuksesta vastaaville henkilöille. Tutkimusluvut ovatkin osa mahdollisuuksia, jotka on otettava huomioon aineistonkeruun yhteydessä (Hakala, 2017). Käyttämällä Googlen tietokantaa hakusanalla ”Oulun peruskoulut”, vastaukseksi sai listan Oulun 45 peruskoulusta (Oulu, 2020). Kouluista jäivät pois ne, jotka eivät tarjonneet 1.-2. luokan opetusta, joten kouluja oli karsinnan jälkeen 43. Kutsukirje lähetettiin jokaiselle näiden koulujen rehtorille. Osa rehtoreista vastasi suoraan takaisin tai lähetti viestin edelleen alkuopetuksesta vastaaville opettajilleen. Ensimmäisellä viestillä pyrittiin kartoittamaan koulujen innostuneisuutta vastata kyselyyn ja tiedusteluja jatkettiin soittokierroksella perään. Rehtoreilta saadun luvan jälkeen tarkoituksena oli mahdollisimman henkilökohtaisesti lähestyä ja ohjata kyselyä alkuopettajille.

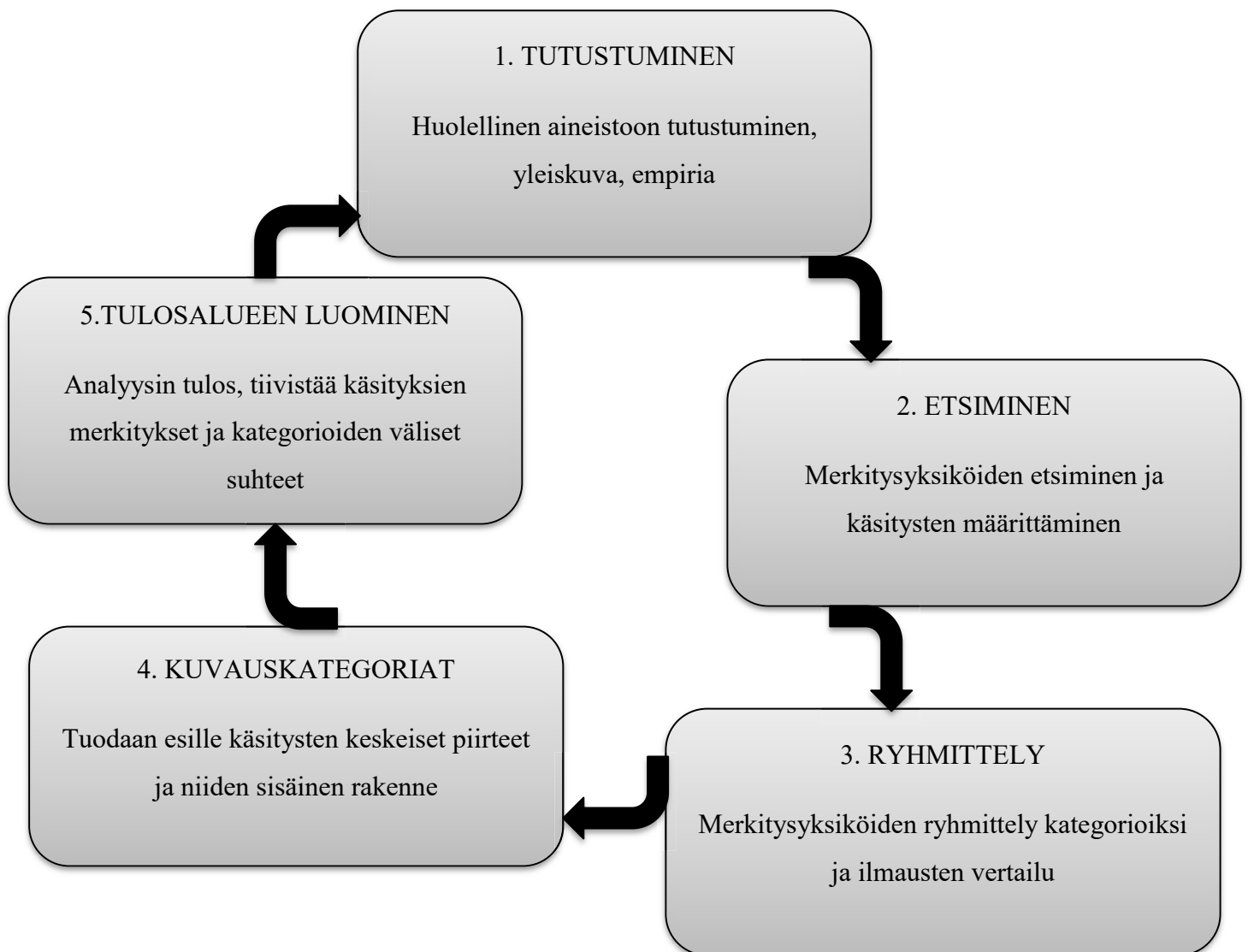
Oulun peruskoulut otettiin mukaan tutkimukseen perusjoukkona, josta valikoitui tutkittavia heidän omien intressien mukaan. Alueena Oulun kaupunki ja sen koulut ovat tarpeeksi isoja, jotta voidaan eettisesti taata, ettei tutkimusjoukkoa voida tältä alueelta tunnistaa (Kuula, 2011). Tutkittavien valinta oli harkittua ja tarkoituksenmukaista, mutta otantaa tärkeämpää oli kerätä sisällöllisesti sopivan kokoinen aineisto. Tämä tarkoittaa sitä, että vastaajien valinta oli rajattu alkuopettajiin, jolloin valinta täytti tutkijan asettamat sopivuuden kriteerit, mutta ilman tunnistetietoja edes tutkija ei saanut vastauksista tietoonsa, miten vastaajat ovat sijoittuneet maantieteellisesti Oulun kouluihin ja näin henkilöt eivät ole tunnistettavissa. Tuomi ja Sarajärvi (2018) sekä Kananen (2017) puhuvatkin, että tutkimukseen on tärkeää kysyä mukaan henkilöitä, jotka edustavat ilmiön kannalta oleellisia havaintoyksiköjä ja joilla on mahdollisimman paljon kokemusta asiasta, eli tuntevat tutkittavan ilmiön. Valinnan perusteena on tämän lisäksi ollut, että vastaajalla on ollut jotain sanottavaa aiheeseen liittyen vastatessaan kyselyyn vapaaehtoisesti.

Vastauksia kyselyyn tuli tasaisesti. Rehtoreille suunnatun soittokierroksen jälkeen vastauksia tuli eniten. Muistutusviestien jälkeen vastauksia ei tullut enää ollenkaan. Kyselytutkimuksessa voi olla vaarana se, että aineisto voi jäädä suppeaksi. Vastaajien tulisikin käyttää rikasta ja informatiivista kieltä vastauksissaan kompensoimaan aineiston kokoa (Yeo ym., 2014). Anonyymisti toteutetun kyselyn haasteiksi voidaan lukea se, että kyselyyn ei ole mahdollisuutta esittää tarkentavia jatkokysymyksiä, mutta plussana voidaan puolestaan nähdä, että nimettömänä on mahdollisuus vastata ilmiöön liittyvistä asioista avoimesti. Tässä tapauksessa uuden aineiston täydensi jo valmis varhaiskasvatuksen henkilöstölle tehty kysely ja muita vaihtoehtoisia aineistonkeruutapoja ei enää harkittu.

Tähän vaikutti erityisesti jo saadun aineiston laatu, sillä aineiston katsottiin olevan sisällöllisesti ja ilmaisullisesti rikasta. Monenlaisten käsitysten näkyminen aineistosta johti siihen, että kyselyä ei lähetetty enää eteenpäin esimerkiksi toisiin kaupunkeihin. Perusteluna voidaan pitää sitä, että aineisto ei välttämättä olisi tuonut enää merkittävää lisäsisältöä tutkittavaan aiheeseen. Fenomenografiassa riittävä aineiston koko on jo 10-20 vastauksen välillä, jolloin nähdään, että kaikki erilaiset tavat ymmärtää ilmiö tulevat esille (Larsson & Holmström, 2009). Tutkimusaineisto on riittävä, kun koetaan, että uudet tapaukset eivät enää muuta tulkintaa tai tuo uutta tutkimukseen (Kananen, 2017).

4.4 Tutkimusaineiston käsittely fenomenografian keinoin

Aineiston analyysimenetelmänä fenomenografia soveltuu tähän laadulliseen tutkimukseen, sillä siihen kuuluu verbaalisten sisältöjen tutkiminen. Analyysina se on myös kuvailevaa ja tulkinnallista. Fenomenografiassa kirjalliseen muotoon saatettu aineisto voidaan analysoida jäsentämällä sen sisältämää tietoa aineistolähtöisesti luokitukseksi (Jyrhämä, 2004; Valkonen, 2006). Huomioitavaa kuitenkin on, että Kananen (2017) mukaan ei ole olemassa yhtä yleistä tai selkeää ohjeellista menettelytapaa, vaan tutkija voi toteuttaa aineiston käsittelyn valitsemallaan tavalla. Alla on kuva (kuva 3.) tutkijan muodostamasta aineiston analyysin eri vaiheista ja kuvauskategorioiden muodostumisesta. Kuva pyrkii antamaan selkeän yhteenvedon, miten analyysiprosessi toteutettiin tässä tutkimuksessa.



Kuva 3. Analyysin vaiheet ja kuvauskategorioiden muodostuminen tässä tutkimuksessa

1. Tutustuminen

Analyysi alkoi huolellisesta aineistoon tutustumisesta ja tässä tutkimuksessa aineisto käsiteltiin ennen analysointia. Niin varhaiskasvatuksen henkilöstölle kuin alkuopettajille annettiin omat muuttujatunnukset, jotka erottivat heidät toisistaan, jotta aineistoa pystyttiin vertailemaan keskenään. Tämä pohjatyö selkeytti jatkossa tiedon analysointia. Aineiston läpikäymistä helpotti myös se, että varsinaista litterointia, eli aineiston puhtaaksi kirjoittamista ei tarvinnut tehdä. Litterointi ei olisi vaikuttanut aineiston analysointiin, sillä se on pelkkää aineiston muodon muuttamista toiseen, mutta kuitenkin työskentelyn välivaiheita se jätti pois (Kananen, 2017). Varhaiskasvatuksen henkilöstön aineisto oli valmiiksi litteroitu ja ID numeroitu tulostettavassa tekstimuodossa. Alkuopettajien kyselyn aineisto saatiin tulostettua suoraan Google Formsista kysymyskohtaisina tekstitiedostoina, jonka jälkeen siihen lisättiin omat ID numerot erottamaan aineistot toisistaan ja yksilöimään vastaukset. Numeroinnin avulla tutkija pystyi erottelemaan aineistot analyysivaiheessa, varsinkin kahden eri tutkimuskysymyksen vastauksia työstäessä. Kuitenkin pian käsitysryhmien muodostamisen jälkeen tunnistet häivytettiin tarpeettomina pois ja tutkija muodosti uusille aineistosta nouseville ryhmille otsikot suoraan aineiston pohjalta.

2. Etsiminen

Aineiston analyysistä pidettiin kirjaa alusta saakka. Laadullisen fenomenografian pääpiirteitä soveltaen aineistosta lähdettiin aluksi tekemään karkeaa luokittelua ja hakemaan kyselyn vastauksista keskeisiä merkityksellisiä ilmauksia, eli toistuvia vastaajien tuottamia käsityksiä. Aineiston ensimmäisellä lukukerralla käytettiin korostuskynää merkitsemään tulostetuista vastauksista esiin nousseita asioita, eli toistuvia teemoja, jotka oli mahdollista numeroinnilla erottaa toisistaan. Kanasen (2017) mukaan aineistolle tulisikin esittää tutkimuskysymykset ja niiden pohjalta lukea aineistoa läpi useita kertoja, samalla kirjaten ylös kohtia, jotka nousevat aineistosta esiin toistuvasti ja ovat tyypillisiä kyseiselle aineistolle. Samaan aikaan yleiskuva tiedonhaun pohjalta alkoi tarkentumaan ja tutkimukselle pystyttiin määrittämään sen keskeiset käsitteet. Laadulliselle tutkimukselle ominaista onkin työskentelyssä limittäisyys, jossa teoriaa ja aineiston analysointia voidaan toteuttaa samanaikaisesti (Puusa & Juuti, 2020).

3. Ryhmittely

Tutkimuksesta esiin nousseet relevantit ilmaukset poimittiin erilliselle Word -tiedostolle, jossa niitä vielä lajiteltiin ja ryhmiteltiin numerojärjestyksessä merkitysyksiköiksi (Valkonen, 2006). Merkitysyksiköt ovat kyselyn vastauksia, joita on tässä tutkimuksessa tarkasteltu tutkimuskysymysten pohjalta. Näin ollen on lähdetty poimimaan vastauksista ilmauksia, jotka kertovat käsityksiä tunteiden säätelytaitojen tukemisen tavoista. Vertailemalla merkitysyksiköitä koko aineiston merkitysten joukkoon, eli etsimällä samankaltaisuuksia tai erilaisuuksia saatiin yhdistettyä samankaltaiset asiat saman numeron alle. Tätä tarkistettiin myös vertailemalla toisella kerralla merkitysyksiköiden eroja. Tällainen monikerroksinen aineiston läpiluku ja asioiden kirjaaminen muodostivat tutkimukselle aineistolähtöisen luokitusrunгон, jonka mukaan tässä tutkimuksessa edettiin (Jyrhämä, 2004).

Ryhmittely tapahtui kirjaamalla jokaisen vastauksen tutkimuskysymykseen vastaavat ilmaukset ensin allekkain. Kirjaamisessa otettiin huomioon lauseet, joissa ei esiintynyt varsinaista ilmaisuja (esimerkiksi sana ”*aikuinen*”), mutta asiayhteydestä pystyi johtamaan kyseisen asian olevan kyseessä. Alla on esimerkki tällaisesta lauseesta, jossa sulkuihin on merkitty huomioitu ilmaisu.

”On tärkeää olla selkeä malli lapselle siitä, millä tavoin tunteita voi ilmaista.”
(Aikuisen tuki ja esimerkki)

4. Kuvauskategoriat

Useamman aineiston läpiluvun ja kirjaamisen jälkeen teemoja yhdisteltiin siten, että kategoriat supistuivat. Esimerkiksi sanat; ”*tunteen purkaus*”, ”*tilanteen selvittäminen*” ja ”*harjoittelu*” yhdistyivät ”*harjoittelu etukäteen*” ja ”*tilanteen läpikäyminen*” otsikon alle ja kaikki löydetty ilmaisut jaettiin vastaavasti yhteisestä listasta eri kategorioihin. Päällekkäisyyksien vuoksi jokaiselta vastaajalta kirjattiin jokaisen kategorian ilmaus vain kerran. Tuolloin koko aineistoon nähden on tulkittavissa, kuinka usein ilmausta käytettiin.

Analyysiä jatkettiin kirjaamalla esille nousseet käsitykset omille riveilleen ja otsikointi tarkistettiin, jolloin monet toisiaan sisällöllisesti vastaavat ilmaisut voitiin yhdistää vielä saman merkitysyksikön alle. Nämä ilmaisut muodostivat siten omat ryhmänsä, joita kutsutaan kuvauskategorioiksi (Valkonen, 2006). Kuvauskategorioiden nimeäminen tapahtui tutkijan valinnasta, mutta samalla pidettiin huolta, että kuvauskategoriat sisältävät käsitysten ominaispiirteet, mutta myös empiirisen linkityksen aineistoon. Tällaisella tiivistämiskeinolla, eli kategorisoimisella saatiin pelkistettyä ja selkeytettyä aineistoa, sekä aineistosta päästiin

kaivamaan oleellinen esille. Jaottelun pohjana käytettiin merkitysyksiköiden erilaisuutta, samanlaisuutta, rajatapauksia ja ilmiön kannalta oleellisia huomioita, jotta ne toivat parhaalla mahdollisella tavalla esille empiirisen aineiston sisältöä.

5. Tulosalueen luominen

Kuvauskategoriat ovat fenomenografisen analyysin tulos ja näin ollen ne tiivistävät analyysistä esiin nousseiden käsitysten merkityksiä (Kananen, 2017; Valkonen, 2006). Työskentelyä jatkettiin ja läpilukua toistettiin silmälläpitäen jo kerättyjä merkitysyksiköitä. Luokkien toimivuutta testattiin Jyrhämän (2004) ohjeistamalla tavalla, eli käymällä vielä ajatuksellisesti läpi vastauksien sijoittuminen eri kuvauskategorioihin. Vaiheiden aikana merkittävää on huomioda, että vastaajien käsitykset ovat kiinnostavia vain suhteessa muiden vastaajien käsityksiin, eli kontekstin merkityksellisyys ja huomioiminen pidettiin koko analyysivaiheen ajan mukana.

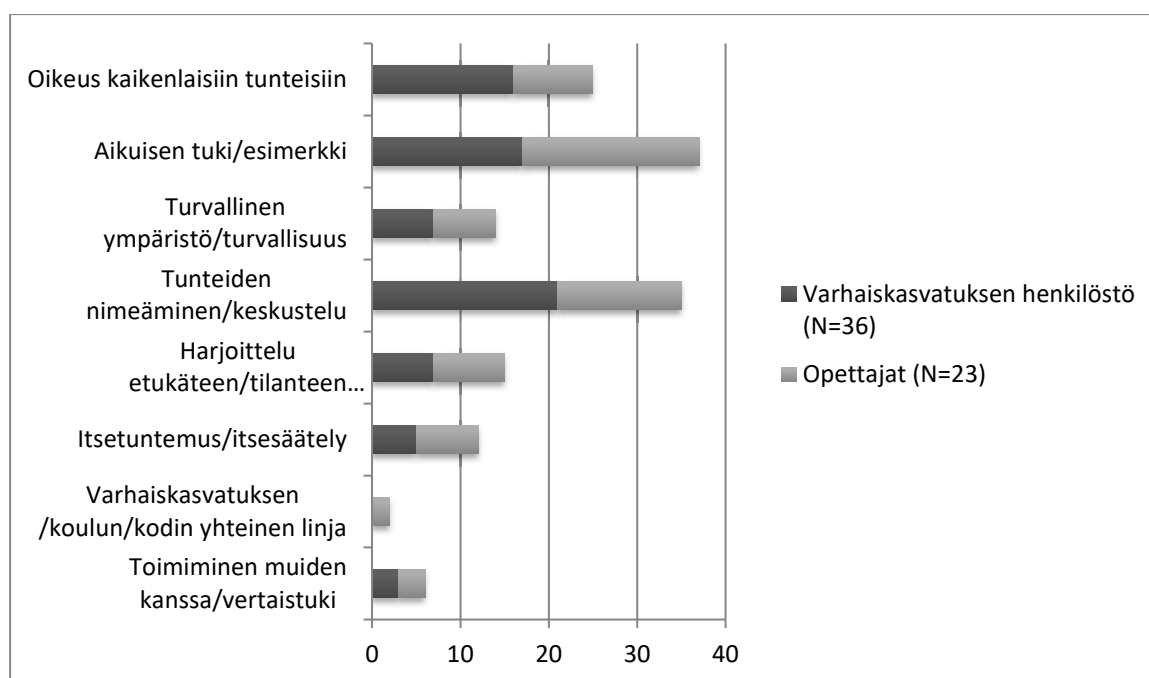
Luokittelua tehdessä tutkija huomasi, että aineistosta alkoi hahmottua ja nousta esiin selkeitä kohtia, joita pystyi vertailemaan, kuvailemaan ja tulkitsemaan joko aineistosta tai teoreettisesta viitekehyksestä käsin. Aineistoa ei ole lähdetty kuvaamaan enempää tilastollisesti, sillä se ei ollut tutkimuksen tavoitteiden tai -kysymysten osalta tarpeellista ja tutkimuksessa ei haluttu lähteä rikkomaan pitkien avoimien vastauksien ajatuksellisia kokonaisuuksia. Tällä analysoinnilla haluttiin kumminkin tuoda esille, mitkä asiat nousevat toistuvasti esiin niin varhaiskasvatuksen henkilöstön kuin alkuopettajien vastauksissa. Toistamalla edellä mainittua kaavaa, alkuperäistä karkeaa luokittelua tarkennettiin useita kertoja vastaamaan aineistosta nousevia käsityksiä, kunnes uusia luokkia ei enää syntynyt ja kaikki poikkeukset oli otettu huomioon. Yhteisiä piirteitä etsimällä aineistosta löytyi niin samankaltaisuuksia, mutta myös eroavaisuudet on tuloksissa nostettu esille.

Alla on esimerkki ryhmittelyvaiheesta, jossa vastaajien alkuperäisistä ilmauksista lähdettiin fenomenografiaa soveltaen rakentamaan erilaisia luokituksia ja ryhmittelyjä. Luettelo tutkittavaa ilmiötä kuvaavista käsitteistä ei ole fenomenografiassa riittävä tavoite ja näin ollen alla olevassa taulukossa (taulukko 4.) esitetäänkin vain analyysivaiheessa tapahtunutta jäsentämistä, jossa on hahmoteltu ilmauksia yhdistäviä tekijöitä. Analyysissä edettiin aineiston ehdoilla ja luokittelun jälkeen tulosten kirjaamista jatkettiin jatkuvan tulkinnan periaatteella moneen otteeseen.

Taulukko 4. Esimerkki käsitysten ryhmittelyvaiheesta

Alkuperäinen ilmaus (esimerkkejä aineistosta/merkityksellinen ilmaus alleviivattu)	Alaluokka (teemojen yhdistely/merkityksellisten ilmauksien tiivistäminen)	Yläluokka (tutkijan muodostama merkitysyksikkö)
” <u>Aikuisen apu</u> on aina oleellinen lapsen tunteiden säätelyn kehittymiselle.” <u>Aikuisen esimerkillinen käytös...</u> ” ” <u>Aikuisen oma malli</u> ja tuki lapselle...”	Aikuisen läsnäolo, jossa aikuinen näyttää mallia ja tukee lasta tunteiden hallinnassa	Aikuisen tuki ja esimerkki
”Lapsi saa tuntea <u>kaikki tunteet</u> , mitään ei väheksytä eikä torjuta...” ”...heillä on itselläänkin <u>oikeus näyttää tunteensa</u> ja miltä milloinkin tuntuu.” ”Antaa lapselle mahdollisuus tuoda esille <u>kaikenlaiset tunteet...</u> ”	Lapsi saa näyttää tunteensa vapaasti, kaikki tunteet ovat sallittuja	Oikeus kaikenlaisiin tunteisiin

Kyselyn avoimista vastauksista pystyttiin nostamaan esille merkitysyksiköiden avulla kahdeksan erilaista käsitysryhmää. Saadut tulokset on kirjattu alla (kuva 4.). Kuvasta näkyvät niin eritellysti kuin yhdessä varhaiskasvatuksen henkilöstön kuin alkuopettajien vastaukset. Saatujen vastausten perusteella tärkein asia oli aikuisen tuki ja esimerkki. Se mainittiin yhteensä 37 kertaa ja sen osuus oli 25%. Toiseksi tärkein oli tunteiden nimeäminen ja keskustelu, josta mainintoja löytyi 35, eli 24% ja kolmanneksi tärkein oli oikeus kaikenlaisiin tunteisiin, joka mainittiin 25 kertaa ja oli 17% kaikista maininnoista.



Kuva 4. Käsitysryhmien mainintojen lukumäärät

Analyysiä jatkettiin vielä seuraavaan vaiheeseen, jotta kategoriat voidaan esittää suhteessa toisiinsa tuloksia avattaessa. Näistä käsitysryhmistä muodostettiin pääkategoriat, jotka esitetään vertikaalisessa, eli pystysuuntaisessa järjestyksessä niiden yleisyyden mukaan. Nämä seuraavan luvun tuloksissa esitettävät pääkategoriat (taulukko 5.) sisältävät käsitysten ominaispiirteet ja suoria lainauksia on lisätty kategorioiden yhteyteen vakuuttamaan lukija niiden paikkaansa pitävyydestä. Kuvauskategorioiden vertaaminen toisiinsa ja aineistoon on

tutkijan omaa tulkintaa, joka muodostaa tulosavaruuden. Aineiston tulkinta ei tapahdu kerralla, vaan aineistoa käsitellään kaikissa tutkimusprosessin vaiheissa.

5 Tulokset

Tässä luvussa tuodaan esille kaikki tutkimusaineistosta löytyneet varhaiskasvatuksen henkilöstön ja alkuopettajien käsitykset. Vastauksia ensimmäiseen tutkimuskysymykseen: **”Millaisia käsityksiä varhaiskasvatuksen henkilöstöllä ja alkuopettajilla on tunteiden säätelyn tukemisen tavoista?”** käsitellään erikseen alaluvuissa 5.1. *Varhaiskasvatuksen henkilöstön käsityksiä lasten tunteiden säätelyn tukemisesta* ja alaluvussa 5.2. *Alkuopettajien käsityksiä lasten tunteiden säätelyn tukemisesta*. Näissä alaluvuissa tutkimuksen tulokset tuodaan esille avaamalla jokaisen neljän pääkategorian sisältö vastaajien näkökulmasta. Tämän lisäksi vastauksia rinnastetaan toisiinsa vielä alaluvussa 5.3. *Aikuisen rooli tärkein tukemisen keino*.

Vastauksia toiseen tutkimuskysymykseen: **”Mitä asioita alkuopettajat tuovat esiin kuvatessaan lasten tunteiden säätelytaitojen tukemisen jatkumoa nivelvaiheen yli?”** tuodaan esille alaluvussa 5.4. *Tiedonsiirto katkeaminen nivelvaiheessa*. Tässä luvussa nostetaan vastaajien käsityksiä esille ja niistä tehtävät tulkinnat pyritään tekemään täysin aineiston pohjalta, jotta ne kuvaisivat vastaajien arjessa muodostuneita käsityksiä heidän todellisuudestaan.

Molempien tutkimuskysymysten osalta tulosten esittämisessä käytetyt kursivoidut osat ovat vastaajien aineistositaatteja, eli merkityksellisiä huomioita, jotka on tuotu tuomaan lisäperusteluja ja vaikuttavuutta aineiston kuvaukseen.

Ensimmäisen tutkimuskysymykseen liittyen alla on vielä kuvattuna (taulukko 5.) kuvauskategoriat, jotka on jaettu seuraavasti neljään pääkategoriaan: 1) aikuisen tukemisen tavat 2) ympäristön tukemisen tavat 3) lapsen tukemisen tavat 4) kasvatuskulttuurin tukemisen tavat. Pääkategorioiden alla on kuvattuna analyysin tuloksena saadut kuvauskategoriat eli kahdeksan käsitysryhmää, joiden sisältö esitellään suhteessa toisiinsa tuloksia avatessa. Nämä tuloksissa esitettävät kategoriat kuvaavat ja selittävät aineistosta esiin nousseita varhaiskasvatuksen henkilöstön ja alkuopettajien käsityksiä sekä niiden laadullisia eroja. Aineiston analyysia on kuvattu tarkemmin edellisessä luvussa 4.4. *Tutkimusaineiston käsittely fenomenografisin keinoin*.

Taulukko 5. Ryhmittely kuvauskategorioihin

MILLAISIA KÄSITYKSIÄ VARHAISKASVATUKSEN HENKILÖSTÖLLÄ JA ALKUOPETTAJILLA ON TUNTEIDEN SÄÄTELYTAITOJEN TUKEMISEN TAVOISTA?			
AIKUISEN TUKEMISEN TAVAT	YMPÄRISTÖN TUKEMISEN TAVAT	LAPSEN TUKEMISEN TAVAT	KASVATUSKULTTUURIN TUKEMISEN TAVAT
Aikuisen tuki/ esimerkki	Turvallinen ympäristö/ turvallisuus	Itsetuntemus/ itsesääteily	Varhaiskasvatuksen/ koulun/ kodin yhteinen linja
Tunteiden nimeäminen/ keskustelu	Toimiminen muiden kanssa/ vertaistuki		
Oikeus kaikenlaisiin tunteisiin			
Harjoittelu etukäteen/ tilanteen läpikäyminen			

5.1 Varhaiskasvatuksen henkilöstön käsityksiä lasten tunteiden säätelytaitojen tukemisesta

Tässä luvussa käydään läpi tutkimuksen tulokset varhaiskasvatuksen henkilöstön näkökulmasta. Aikuisen roolia tunteiden säätelyn tukemisessa esitellään alaluvussa *5.1.1 aikuisen tukemisen tavat*. Tätä seuraa alaluvussa *5.1.2 ympäristön tukemisen tavat*, joista aikuiseen liittyvä toiminta on rajattu pois. Alaluvussa *5.1.3 Lapsen säätelyn tavat*, lapsen itsensä tukemisen keinoja ei ole niinkään varhaiskasvatuksen henkilöstön vastauksissa mainittu, vaan on nostettu esille, missä lapsella olisi opittavaa tunteiden säätelytaidoissa. Varhaiskasvatuksen henkilöstö ei tuonut lainkaan vastauksissaan esille kasvatuskulttuurin tukemisen tapoja, joten se kategoria on jätetty varhaiskasvatuksen henkilöstön tulosten esittelystä kokonaan pois. Tästä voidaan pohtia onko päivittäinen yhteydenpito kodin kanssa niin arkipäiväistä, ettei sitä koettu merkitykselliseksi tuoda esille tässä asiayhteydessä.

5.1.1 Aikuisen tukemisen tavat

Varhaiskasvatuksen henkilöstön vastauksissa tunteiden nimeäminen ja keskustelu oli eniten mainittu (21 mainintaa) tunteiden säätelytaitojen tukemisen tapa. Tunteita nimetään, jotta lapset oppivat oikeaa tunnesanastoa. Silloin, kun lapsi oppii tunnistamaan ja nimeämään omia sekä toisten tunteita, pystyy hän myös reagoimaan tapahtumiin suotuisalla tavalla. Näin ollen tunnistamisen kautta lapsi oppii hallitsemaan tunteitaan vuorovaikutustilanteissa. Varhaiskasvatuksessa aikuisen tukemisen keinoina tapahtuvat keskustelut, yhdessä toimiminen ja rajojen selkeys, auttavat lasta oppimaan tunteiden säätelyä. Aito kohtaaminen lapsen kanssa tarvitsee aikaa, sitoutumista ja läsnäoloa. Aikuisen aito läsnäolo on tärkeää, sillä silloin lapsen tunnetilat tulevat paremmin huomatuksi.

”Lapsen tulee oppia tunnistamaan ja nimeämään omia ja toisten tunteita, ilmeitä ja eleitä. Muuten ei pysty reagoimaan tapahtumiin oikealla tavalla. Esim. aggressiiviset purkaukset saavat vallan, koska tulkitsee asian väärin. Samoin lapsi voi pelätä turhaan, kun ei osaa tulkita toisen ilmeitä.”

Aikuisen tuki ja esimerkki oli toiseksi eniten varhaiskasvatuksen henkilöstön keskuudessa mainittu (17 mainintaa) tunteiden säätelytaitojen tukemisen tapa. Varsinkin tunteiden hallintaan lapsi tarvitsee aikuisen tukea ja aikuinen selkeyttää lapsen tietoisuutta omista tunteistaan. Aikuinen auttaa lasta tunteiden purkauksen yhteydessä. Varhaiskasvatuksen

henkilöstön vastauksissa tuotiin esille, miten aikuisen tulisi olla suvaitsevainen ja empaattinen. Aikuisen tulisi itse tiedostaa, miten käyttäytyy eri tunteiden aikana, sillä lapsi tarkkailee aikuisten toimintaa ja oppii aikuisen esimerkin kautta. Aikuinen auttaa lasta sanoittamalla ja tukemalla eri tunteiden aikana.

”Aikuinen nimeää tunteita ja näyttää mallin, miten tunteita on sallittua ilmaista.”

”Pidän myös tärkeänä sitä, miten me aikuiset käyttäydymme. Esimerkin voima on suuri.”

Oikeus kaikenlaisiin tunteisiin oli kolmanneksi eniten mainittu (16 mainintaa) tunteiden säätelytaitojen tukemisen tapa. Varhaiskasvatuksen henkilöstön mielestä aikuisen tulisi antaa lapselle mahdollisuus tuoda esille kaikenlaisia tunteita ja sitä kautta ne tulevat lapselle tutuksi. Aikuisen tulisi luoda turvallinen ilmapiiri läsnäolollaan, jotta lapsi uskaltaa näyttää tunteitaan avoimesti. On tärkeää että lasta ei jätetä yksin tunteidensa kanssa, vaan pahan olonkin pitäisi pystyä näyttämään ja sen pitäisi olla sallittua. Aikuinen on tukena avaamassa ja tulkitsemassa tilanteita.

”Tärkeää olisi aikuisella sanoittaa lapsen tuntemusta, esim. itkiessä: sinä olet surullinen. Siinä pieni lapsi oppii tunnistamaan tunteen, hänelle tulee turvallinen tunne että, aikuinen ymmärtää häntä ja hänellä on oikeus tuntea näin.”

”Kun lapsi kokee olonsa turvalliseksi, hänen on mahdollista ilmaista tunteitaan vapaammin, ilman pelkoa siitä, että tunteiden ilmaiseminen johtaisi johonkin ikävään seuraamukseen.”

Harjoittelu etukäteen ja tilanteen läpikäyminen sai seitsemän (7) mainintaa. Varhaiskasvatuksen henkilöstö kuvaa, miten asiat on hyvä käydä lapsen kanssa läpi eri tilanteiden ja tunteiden kohdalla, jotta niistä voidaan oppia. Lapset saavat itsekin ratkaista ristiriitoja, mutta aikuinen on herkästi apuna. Kirjoista ja muusta materiaalista koetaan olevan apua. Aikuisen tukemisen keinoina mainittiin, miten tilanteita voidaan käydä läpi kuvien ja piirtämisen avulla sekä tuokiomuotoisina harjoitteluhetkinä.

”Hankalia tunteita voidaan käydä lapsen kanssa läpi, kun tilanne rauhoittuu, mietitään mikä johti suuttumukseen ja miten siitä selvittiin.”

”Silloin kun harmi tulee, opetellaan yhdessä niitä ratkomaan”

5.1.2 Ympäristön tukemisen tavat

Varhaiskasvatuksen henkilöstö käytti sanaa turvallinen eri yhteyksissä. Aikuisen kontekstista irrallisena turvallinen ympäristö ja turvallisuus mainittiin seitsemän (7) kertaa. Varhaiskasvatuksen henkilöstö nosti turvallisen oppimisympäristön esille kokonaisuutena, jossa lapsi tuntee olonsa turvalliseksi ja ryhmässä vallitsee lämmin vuorovaikutusilmapiiri. Tuolloin lapsen ei tarvitse pidätellä itseään vaan voi olla avoin ja täysin oma itsensä. Toimiminen muiden kanssa ja vertaistuki mainittiin kolme (3) kertaa. Ryhmässä toimimisen kannalta on tärkeää opetella ilmaisemaan tunteita rakentavalla tavalla, jotta lapset oppisivat työskentelemään yhdessä. Tukemisen keinoina nähdään riittävä määrä aikuisia ja pieni ryhmä, jossa taitoja voi opetella.

”Tunteiden säätelytaito kehittyy vuorovaikutuksessa.”

5.1.3 Lapsen säätelyn tavat

Itsetuntemus ja itsesäätely mainittiin viisi (5) kertaa. Varhaiskasvatuksen henkilöstön mielestä lapsen on tärkeää tunnistaa, miltä hänestä itsestään tuntuu ja sen kautta on helpompi lähteä miettimään, miltä toisesta tuntuu. Lasten kuunteleminen ja huomioiminen yksilöinä edesauttaa oppimista. Varhaiskasvatuksen henkilöstön mukaan opittavaa olisi empaattisuudessa, toisten huomioon ottamisessa ja pettymyksen sietokyvyssä. Lapsen on haastavaa toteuttaa itsesäätelyä ja itsehillintää yksin, aikuisen tehtävä olisikin opettaa lapsi tunnistamaan oma tunnetilansa.

”Yhdessä pohditaan, mistä tunne sai alkunsa, missä se tuntuu ja opetellaan sanoittamaan omaa tunnetta.”

5.2 Alkuopettajien käsityksiä lasten tunteiden säätelytaitojen tukemisesta

Tässä luvussa käydään läpi tutkimuksen tulokset alkuopettajien näkökulmasta. Ensin esitellään aikuisen roolia tukemisessa alaluvussa 5.2.1 *Aikuisen tukemisen tavat* sekä nostetaan esille alaluvussa 5.2.2 *Ympäristön tukemisen tavat*, erityisesti yhteistyötaitoja ja vertaistuen merkitystä. Alaluvussa 5.2.3 *Lapsen säätelyn tavat*, lapsen itsensä tukemisen

keinoina nähdään pyrkimys oppia itsetuntemusta ja ymmärrystä omista sekä toisten tunteista. Alaluvussa 5.2.4 *Kasvatuskulttuurin tukemisen tavat*, alkuopettajat tuovat esille yhteisen linjan kodin kanssa sekä vallitsevan kasvatuskulttuurin vaikuttavuuden.

5.2.1 Aikuisen tukemisen tavat

Aikuisen tuki ja esimerkki oli eniten alkuopettajien keskuudessa mainittu (20 mainintaa) tunteiden säätelytaitojen tukemisen tapa. Alkuopettajien vastauksissa tuotiin esille, miten aikuisen positiivinen ote, kannustaminen, sekä yhdessä onnistumisista iloitseminen auttavat lasta. Aikuisen apu on oleellinen ja sitä tulisi työstää lapsen vahvuuksien kautta. Lapsi peilaa omia tunteitaan aikuiseen. Aikuisen tulisi olla turvallinen ja luotettava. Aikuisen on tärkeää olla selkeä malli siitä, millä tavoin tunteita voi ilmaista ja lapsen on tärkeää saada oppia vaihtoehtoisia tapoja toimia. Alkuopettajat nostavatkin esille läheisen ja turvallisen kiintymyssuhteen aikuiseen, joka tuottaa hyväksytyksi ja kuulluksi tulemisen tunteen lapselle.

”Aikuisena tärkeää on turvallisuus, rauhallisuus, kuunteleminen, jutteleminen, tunteiden sanoittaminen ja esimerkin näyttäminen.”

”lapsi katsoo mallia aikuisesta ja näkee silloin eri tapoja toimia. Hän myös näkee, mihin lopputulokseen mikäkin reagoititapa johtaa.”

Tunteiden nimeäminen ja keskustelu oli toiseksi eniten mainittu (14 mainintaa) tunteiden säätelytaitojen tukemisen tapa. Alkuopettajien mielestä lapsia tulee kuunnella ja heidän kanssaan tulee jutella, niin tunteista kuin muistakin asioista. Arjessa tulisi keskustella sopivista tavoista toimia ja miten käyttäytyä toisia kohtaan. Aito kohtaaminen ja keskustelu ovat tärkeitä. On myös tärkeää että aikuinen aluksi nimeää lapsen tunteita ja lapsi oppii vähitellen nimeämään niitä itse. Vastauksista nouseekin esille että tunteita on haastavaa säädellä, jos niitä ei tunnista.

”Tunteiden sanoittaminen ja esimerkin näyttäminen opettavat lapsille tunteiden kirjoja ja omien kokemusten ymmärtämistä.”

”Kun lapset oppivat nimeämään omia tunteitaan, niistä ei tule heille isoja peikkoja.”

”Varaamme aikaa sen aikaa, kun on tarvis ja juttelemme.”

Oikeus kaikenlaisiin tunteisiin oli kolmanneksi eniten mainittu (9 mainintaa) tunteiden säätelytaitojen tukemisen tapa. Alkuopettajien vastauksissa nousee esille ymmärrys ja vapaus tuntea erilaisia tunteita, jotka auttavat myös säätelemään niitä, sekä ymmärtämään itseä ja muita. Lapsen on myös tärkeä kokea että hänestä välitetään, olipa hänellä millaisia tunteita tahansa. Kaikki tunteet ovat siis osa elämää ja niitä on oikeus tuntea. Jokainen lapsi on myös yksilö, joten kaikkien lasten kanssa ei voi toimia saman mallin mukaan.

”Lapsella pitää olla oikeus ilmaista erilaiset tunteensa ja olla tästä tietoinen.”

”Esimerkiksi vihaa ja surua ei tarvitse piilottaa tai padota sisälle. Mielestäni kasvatus tai ympäristö ei saisi keskittyä pelkkään positiivisuuteen tai iloisuuteen.”

Harjoittelu etukäteen ja tilanteen läpikäyminen sai seitsemän (7) mainintaa. Alkuopettajien mielestä johdonmukainen ohjaus ja opettaminen tuottavat tulosta, eli tilanteita on hyvä käydä läpi etukäteen. Tukemisen keinoina voidaan käyttää keskustelua, erilaisia harjoitteita, kuten tarinoiden kautta käsitteiden oppimista ja miettiä erilaisia toimintatapoja hankalia ja uusia tilanteita varten. Aiheen opettaminen jonkin sabluunan tai tietyn materiaalin mukaan nousi esille lähes kaikilla alkuopettajilla. Tilanteen läpikäyminen on tärkeää niin tilanteen ollessa päällä kuin jälkikäteen. Varhainen puuttuminen konflikteihin on tärkeää. Erityisesti tulisi myös harjoitella tunteiden voimakkuuden säätöä ja kaveritaitoja. Riitatilanteiden läpikäymisen tuloksena eri osapuolet oppisivat ymmärtämään myös erilaisuutta ja eriäviä tunteita eri tilanteissa.

”Tilanteita voi myös kuivaharjoitella.”

”Harjoittelemme asettumaan toisen asemaan ja käymään hankalat tilanteet läpi niin, että lapsi pohtisi, millainen toiminta johtaa hyvään ratkaisuun kaikkien kannalta.”

”Kun tunnekuuhu tulee lapselle päälle, rauhoittava keskustelu yleensä auttaa. Myös itse aikuisen on hyvä pysyä rauhallisena.”

5.2.2 Ympäristön tukemisen tavat

Alkuopettajat käyttivät vastauksissaan sanaa turvallinen eri yhteyksissä. Aikuisen kontekstista irrallisena turvallinen ympäristö ja turvallisuus mainittiin seitsemän (7) kertaa. Tunteita täytyy

pystyä näyttämään turvallisessa ympäristössä. Lasta ei saa jättää yksin tunteidensa kanssa. Jos lapsella on epävarma ja turvaton olo, on tunteiden säätely tuolloin alkuopettajien näkemyksen mukaan vaikeampaa sekä hallitsemattomampaa. Toimiminen muiden kanssa ja vertaistuki sai kolme (3) mainintaa. Vastauksissa nousikin esille toisten kanssa toimiminen, sillä alkuopettajat kokevat, että tunteiden säätelytaidot kehittyvät parhaiten yhteistyössä muiden lasten kanssa. Vertaisten kanssa on hyvä harjoitella vastuunottamista, yhteistyötaitoja sekä tunneasioita. Sillä, miten lapsi kohtelee ja huomioi muita, on vaikutusta suoraan hänen sosiaaliseen toimintaansa.

”Haluumme luoda hyvän, rauhallisen ja turvallisen tunnelman, jossa on hyvä opetella uutta.”

”Keskustelu aikuisen ja vertaisten kanssa tunteista ja erilaisten tunteiden tuntemisesta ja näyttämisestä erilaisissa tilanteissa.”

”Taidot kehittyvät parhaiten yhteistyössä toisten kanssa.”

5.2.3 Lapsen säätelyn tavat

Itsetuntemus ja itsesäätely mainittiin seitsemän (7) kertaa. Alkuopettajat kokivat itsesäätelytaitojen kehittämisen erittäin tärkeänä asiana, sillä isot ja usein toistuvat tunnekuohut kuormittavat lasta ja vaikuttavat myös ympärillä oleviin ihmisiin sekä ilmapiiriin. Alkuopettajien mukaan odottaminen ja pettymysten sietäminen lapsilla koetaan vaikeaksi. Itsearviointi- ja reflektiotaitojen harjoittelu edesauttaa lasten omien reaktioiden huomaamista ja sitä kautta itsetuntemuksen kehittymistä.

”Se, että lapsi ymmärtää tunteen olevan ohi menevä ja oppii huomaamaan, että tunteitaan voi hallita.”

”Arvioimme yhdessä oppilaiden kanssa tunneilmaisuaamme ja toimintaamme erilaisissa tilanteissa, annamme palautetta toisillemme.”

5.2.4 Kasvatuskulttuurin tukemisen tavat

Varhaiskasvatuksen, koulun ja kodin yhteinen linja mainittiin alkuopettajien vastauksissa kaksi (2) kertaa. Näistä alkuopettajien vastauksista tuli ilmi että vanhempien merkitys tunteiden säätelyn kehittämisessä on ensisijaisen tärkeää. Pysyvä kiintymyssuhde antaa

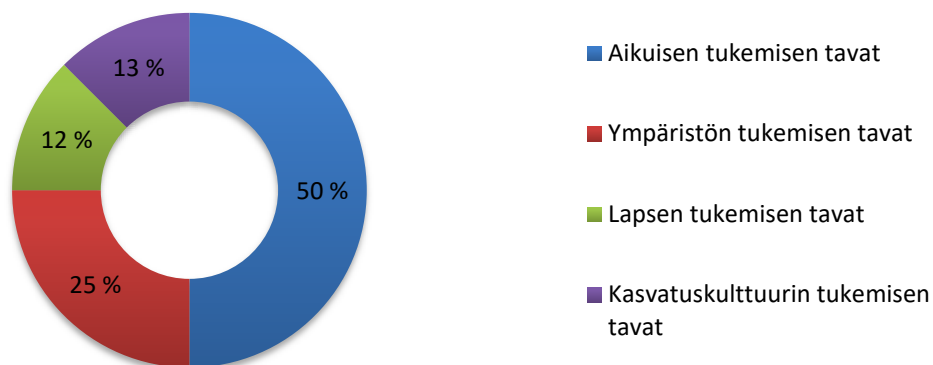
perustan tunteiden säätelyn kehittymiselle. Koti ja kasvatuskulttuuri vaikuttavat paljon ja näin ollen kotona ja koulussa tulisi olla samansuuntaiset tavoitteet. Yhteydenpidon tulisi olla avointa ja tasapuolista. Tärkeää olisi saada koti mukaan kehittämistyöhön, sillä alkuopettajat kokevat että painopiste on siirtynyt enemmän ja enemmän koulun vastuulle.

”Vanhempien tuki varhaislapsuudessa eri tunteiden käsittelyssä. Vanhempien hyvä esimerkki tunteiden näyttämisessä, pettymyksen tunteen käsittely vanhempien kanssa.”

5.3 Aikuisen rooli tärkein tukemisen keino

Tutkimustuloksista tulee ilmi, että varhaiskasvatuksen henkilöstön ja alkuopettajien vastaukset olivat tunteiden säätelytaitojen tukemisesta samansuuntaisia. Mainintojen määrissä mitattuna, eroavaisuuksia löytyy vain kahden eniten mainitun tukemisen muodon kohdalla ja ne mainittiin eri järjestyksessä. Varhaiskasvatuksen henkilöstö nosti tärkeimmäksi tunteiden nimeämisen ja keskustelun, kun puolestaan alkuopettajat pitivät tärkeimpänä aikuisen tukea ja esimerkkiä. Molemmat kuitenkin linkittyvät aikuisen rooliin ja merkitykseen tärkeimpänä tunteiden säätelytaitojen tukijana. Alla on rakennettu kuva siitä, mikä on varhaiskasvatuksen henkilöstön ja alkuopettajien mukaan tärkeää tunteiden säätelytaitojen tukemisessa (kuva 5.)

Varhaiskasvatuksen henkilöstön ja alkuopettajien mukaan tärkeää tunteiden säätelytaitojen tukemisessa on



Kuva 5. Tunteiden säätelytaitojen tukemisessa tärkeäksi koetut asiat

Varhaiskasvatuksen henkilöstön vastauksien perusteella varhaiskasvatuksessa keskitytään enemmän perustunteiden nimeämiseen ja tunnistamiseen, kun puolestaan alkuopettajien vastauksista nousee esille lasten kuunteleminen ja pohtiva keskustelu. Lasten ikätason mukaisesti on havaittavissa kehityksen kaari, joka etenee varhaiskasvatuksessa tunnistamisesta ja nimeämisestä, eli itsetuntemuksen ja -tietoisuuden lisääntymisestä alkuopetuksessa tunteiden hyväksymiseen sekä hallitsemiseen eli tunteiden säätelytaitojen kehittymiseen osana itsesäätelytaitoja.

Alkuopetuksen vastauksissa eniten mainittu aikuisen tuki ja esimerkki näkyi positiivisena kannustamisena ja lapsen vahvuuksien kautta toimimisena. Aikuisen tulisi näyttää lapselle selkeää mallia, millä tavoin on suotavaa ja sallittua ilmaista tunteita. Alkuopettajat kuvailivat aikuisen rauhallisena ja jämäkkänä, kun varhaiskasvatuksen henkilöstö puolestaan suvaitsevaisena ja empaattisena. Varhaiskasvatuksen henkilöstön mielestä tärkeää on aikuisen läsnäolo, jotta voidaan havainnoida ja tarttua tilanteisiin. Kun aikuinen on kartalla siitä, mitkä tekijät vaikuttavat tilanteen kehittymiseen, on sitä myös helpompi avata lapselle. Näin ollen varhaiskasvatuksen kontekstissa aikuinen kuvattiin enemmän auttamassa lasta ja alkuopetuksessa puolestaan antamassa esikuvaa lapselle.

Molemmat olivat samaa mieltä lasten oikeudesta kaikenlaisiin tunteisiin ja että lasta ei saa jättää yksin tunteidensa kanssa. Nämä vaativat ympäristöltä molempien tahojen käsitysten mukaan turvallisuutta, hyväksyntää ja avoimuutta. Alkuopettajien vastauksissa korostuivat johdonmukainen ohjaus ja aiheen opettaminen, kun puolestaan varhaiskasvatuksessa harjoittelu miellettiin vapaamuotoisemmaksi toiminnaksi, jonka toteutusta pystyi varioimaan enemmän. Molempien vastauksissa nousi esille, miten aikuinen voi omalla tietämyksellään ja toiminnallaan vaikuttaa kasvatuksen ja opetuksen laatuun kontekstista riippumatta.

Varhaiskasvatuksen henkilöstö mielsi ympäristön tukemisen tavat kokonaisuutena, johon ideaalina liittyy pieni ryhmä koko ja riittävä määrä aikuisia lasta kohden. Alkuopetuksessa puolestaan vertaistuen merkitys kasvaa ja aikuisten määrä ryhmää kohden vähenee huomattavasti. Alkuopettajat nostivatkin esille, miten aikuisten määrä lapsiin nähden vaikuttaa tukemisen määrään ja myös siksi vertaistuen merkitys kasvaa.

Molempien kohdalla vastaajat puhuivat pettymyksen sietokyvyn puutteesta oleellisena haasteena lasten tunteiden säätelykyvyissä. Varhaiskasvatuksen henkilöstö nosti esille empaattisuuden harjoittelun, sillä pieni lapsi ei vielä välttämättä osaa asettua toisen ihmisen asemaan, kun puolestaan koululainen harjoittelee jo tunteiden voimakkuuden säätämistä ja eriävien tunteiden hallitsemista erilaisissa tilanteissa. Lapsi työstää alkuopetuksessa myös enemmän oman tunneilmaisun arviointia ja sitä kautta itsetuntemusta ja itsesäätelyä.

Alkuopettajat toivat esille muutamaan otteeseen kodin ja koulun välisen yhteistyön, kun puolestaan varhaiskasvatuksen henkilöstöstä ei kukaan. Tämä saattaa selittyä sillä, että vastauksissa nousi esille varhaisen pysyvän kiintymyssuhteen merkitys tunteiden säätelytaitojen kehittymiselle, sekä kasvava tunnetaitojen opettamisen painopisteen siirtyminen koululle. Alkuopettajien vastauksissa oltiin selkeästi kahta mieltä varhaiskasvatuksessa tapahtuvasta kasvatus- ja opetustyöstä. Mikäli työ on jo saatu alulle, siitä on hyvä jatkaa, mutta enenemässä määrin he kokevat, että lasten tunnesäätelyn haasteisiin puututaan vasta koulussa.

Kysyttäessä lasten tunteiden säätelytaitojen kehittymisen kannalta tärkeitä asioita, varhaiskasvatuksen henkilöstön ja alkuopettajien välinen yhteistyö ei noussut vastauksissa esiin kertaakaan. Alkuopettajat toivat esille, että koti ja kasvatuskulttuuri vaikuttavat paljon ja tärkeää olisi saada koti mukaan kehittämistyöhön. Molempien tahojen mielestä on tärkeää, että lasta on kuunneltu ja häneen on reagoitu pienestä pitäen.

5.4 Tiedonsiirron katkeaminen nivelvaiheessa

Kysyttäessä alkuopettajilta, mitä he tuovat esiin kuvatessaan lasten tunteiden säätelytaitojen tukemisen jatkumoa nivelvaiheen yli varhaiskasvatuksesta alkuopetukseen, vastauksista nousi esille useita eroja ja samankaltaisuuksia. Samankaltaisuutta varhaiskasvatuksen ja alkuopetuksen välillä löytyy yhteisestä tavoitteesta tunteiden säätelyn tukemisessa ja molemmat tahot hyödyntävät sitä varten kehitettyjä materiaaleja sekä tunnetaito-ohjelmia. Eroavaisuuksia on lasten kehitysvaiheissa ja sitä kautta opillisissa tavoitteissa, mutta ennen kaikkea haasteita koetaan suuressa ryhmäkoossa verrattuna aikuisten lukumäärään. Alkuopettajat kokevat, että aikuisella ei riitä aika kohdata kaikkia tukea tarvitsevia lapsia. Kun aika ja resurssit ovat puutteellisia, se vaikuttaa myös kaikkiin vastauksissa mainittavien toimien kehittämiseen ja onnistumiseen. Alla on vielä kuvattuna, mitä tarvitaan tuen jatkumiseen alkuopettajien käsitysten mukaan (kuva 6.).



Kuva 6. Tuen jatkuminen nivelvaiheen yli alkuopettajien kuvaamana

Tuen jatkuminen nivelvaiheen yli on riippuvainen aikuisten tiedonsiirron onnistumisesta. Alkuopettajilla on huoli siitä, että luokanopettaja ei voi tietää, miten aihetta varhaiskasvatuksessa käsitellään vai käsitelläänkö ollenkaan. Vastauksista nousi esille tarve

kehittää uudenlainen jakamisen malli, jotta tieto kulkisi samankaltaisesti kaikkialla. Alkuopettajien vastauksien perusteella voidaan todeta, että alkuopettajilla ei ole heidän käsityksensä mukaan tarvittavaa aikaa tai resursseja, eli tarvittavia keinoja toteuttaa opetussuunnitelmissa asetettuja määräyksiä.

”Tiedonsiirtopalaverissa saatetaan sanoa, että lapsella x on tundesäätelyn pulmaa, muttei mihinkään keinojen läpikäyntiin ole aikaa.”

”Tiedon ja esim. haastavan lapsen vaatimien käytäntöjen siirtyminen nivelvaiheessa on usein haasteellista.”

”Luokanopettajilla on myös vähemmän aikaa ja resursseja käsitellä lasten välisiä konflikteja, joissa tunteiden säätelytaitoja voidaan harjoitella ja tukea.”

Kuitenkin useampi vastaaja oli sitä mieltä, että periaatteet ja tavoitteet ovat molemmissa konteksteissa samat. Tunteista keskustellaan ja ristiriitatilanteita sekä niissä herääviä tunteita avataan, kun asioita selvitetään. Vastauksissa tuotiin myös esille, miten varhaiskasvatuksen puolella tilanteet eivät välttämättä kärjisty samalla tavalla kuin koulussa, koska aikuisia on enemmän ja toiminnan variointi mahdollista. Varhaiskasvatuksen henkilöstön rooli tunteiden säätelytaitojen opettamisessa koetaan osittain keskeisemmäksi. Isoin merkitys on joka tapauksessa lapsen kanssa sillä hetkellä työskentelevällä aikuisella kontekstista riippumatta.

”Olen työskennellyt paljon esi- ja alkuopettajana ja tukenut lapsia melko samalla tavalla.”

”Uskoisin että molemmissa paikoissa tunteita käsitellään paljon leikin sekä tarinoiden lukemisen kautta.”

”Molemmissa tärkeää on luoda turvallinen ympäristö, joka tukee erilaisten tunteiden ilmaisua.”

Molemmilla tahoilla on myös vastausten perusteella käytössä samankaltaista materiaalia. Erilaisia menetelmiä voidaan käyttää varhaiskasvatuksesta alkuopetukseen soveltaen. Tässä tutkimuksessa vastaajista 57% varhaiskasvatuksen henkilöstöstä vastasi käyttävänsä työssään tunnetaito-ohjelmaa tai materiaaleja. Alkuopettajista vastaava luku oli 74%. Alkuopettajat mainitsivat hyödyntävänsä Kiva-koulumateriaalia, Positiivista pedagogiikka ja Vahvuusvariksen tarinoita, Huomaa hyvä -materiaalia, Lion's Quest -ohjelmaa, Rovaniemen malli-tuntia, ”Opin ja kehityn” -vihkoa sekä erilaisia variaatioita kaveritunneista. He myös

korostivat, että tunnetaitoja harjoitellaan ja opiskellaan ns. tunnetaitotunneilla, kun taas opettajien mielestä varhaiskasvatuksessa tunteiden säätelytaitoja voidaan käsitellä useammissa yhteyksissä ja panostaa enemmän kasvatukseen ja perustunteiden tunnistamiseen ja nimeämiseen.

”Varhaiskasvatuksessa tunteiden säätelytaitoja voidaan käsitellä leikkien yhteydessä, mutta koulussa vastaavia tilanteita ei välttämättä ole.”

”Alkuopetuksessa ei välttämättä ole niin paljon aikuisen henkilökohtaista aikaa esimerkiksi sanoittaa eri tilanteissa tunteita verrattuna varhaiskasvatukseen.”

”Tavoitteet ovat tietyllä tavalla tietenkin samat, mutta varhaiskasvatuksen puolella tilanteet eivät välttämättä kärjisty samalla tavalla kuin koulussa, koska aikuisia on enemmän ja toiminnan variointi mahdollista.”

Vastaajat nostivat selkeästi esille, että riippuu paljon aikuisesta, millaista tunteiden säätelytaitojen tukea ja opetusta hän antaa, oli sitten kyse varhaiskasvatuksesta tai alkuopetuksesta. Opetus on koulun puolella sidottu opetettaviin aineisiin ja koulun oppimiseen liittyvät tavoitteet on huomioitava.

”Myös aikuisten kesken on kirjoja tunnetaitojen läpikäymisessä ja tämä koskee niin esikoulua kuin koulua.”

”Iso merkitys on siellä työskentelevillä aikuisilla sekä hyvällä yhteistyöllä vanhempien kanssa.”

”Osaavatko opettajat ottaa tunteiden säätelytaidot osaksi opetusta?”

Alkuopettajat nostivat vastauksissa esille että, pieni lapsi on vielä täysin eri kehitysvaiheessa kuin koululainen ja silloin eri asiat nousevat esille tunteiden säätelytaitojen tukemisessa. Pieni lapsi on usein vielä hyvin avoin ja lähestyy aikuista tunneasioissa helpommin. Vertaistuen merkitys nousee lapsen kasvaessa. Koulun puolella taidot ovat suurimmalla osalla jo kehittyneet hyvin, mutta osa tarvitsee yhtä paljon tukea kuin varhaiskasvatuksessa olevat.

”Pieni lapsi ei vielä osaa asettua toisen ihmisen asemaan, jota puolestaan koulun puolella voidaan harjoitella enemmän (empatia).”

”Varhaiskasvatuksessa keskitytään enemmän perustunteiden nimeämiseen.”

”Varhaiskasvatuksessa opettajan rooli tunteiden säätelytaitojen opettamisessa on keskeisempi. Alkuopetuksessa kavereiden merkitys kasvaa ja ohjaajan valvonta vähenee.”

Haasteeksi alkuopettajat kokivat, että aikuisia on alkuopetuksessa vähemmän kuin varhaiskasvatuksessa ja pienemmät ryhmäkoot varhaiskasvatuksen puolella eivät valmista lasta tarpeeksi isoa koululuokkaa varten. Alkuopetuksessa aikuisella ei ole välttämättä niin paljon henkilökohtaista aikaa tukea lasta kuin varhaiskasvatuksessa.

”Koulussa ei ole” varaa pelata” juurikaan, koska lo yksin vastaa koko luokasta.”

”Esikoulun pienemmät ryhmät eivät kunnolla valmenna lapsia isompien opetusryhmien vaatimiin tunne- ja vuorovaikutustaitoihin.”

”Ympäristö muuttuu siirryttäessä varhaiskasvatuksesta alkuopetukseen, joten lapsilta saatetaan vaatia alkuopetuksessa enemmän tunteiden säätelyn hallintaa kuin aiemmin.”

”Varhaiskasvatuksen pienempi ryhmäkoko helpottaa ko. Toimintaa. Miten isossa luokassa ainoana opettajana vastaat oppilaan tarpeeseen kun tunteiden säätely ei toimi.”

Tuen jatkuminen nivelvaiheessa on siis kiinni paljo eri tahojen toimintamalleista. Alkuopettajien vastauksista ilmenee, että yhtenäistä kaikilla kouluilla olevaa toimintatapaa ei ole, vaan tunteiden säätelyn tukeminen on riippuvainen niin aikuisten omasta aktiivisuudesta kuin ympäristön tarjoamista mahdollisuuksista. Tiedonsiirron onnistumiseen vaikuttavat juuri edellä mainittu vaihtelevuus, niin koulujen kuin varhaiskasvatuksen toimintatavoissa, jonka myötä myöskään yhteneväisiä keinoja asioiden läpikäymiseen ei ole. Tiedonsiirron puutteellisuus eri toimijoiden välillä haastaa yhteistyön ja tuen jatkumisen varhaiskasvatuksesta alkuopetukseen.

6 Tulosten yhteenveto

Tässä tutkimuksessa oli kaksi tutkimustavoitetta: ensimmäisenä tavoitteena oli tarkastella varhaiskasvatuksen henkilöstön ja alkuopettajien käsityksiä tunteiden säätelyn tukemisesta, sekä rakentaa niiden avulla kuvaa arjessa tärkeiksi koetuista tukemisen tavoista. Toisena tavoitteena oli tuoda esille lasten tunteiden säätelytaitojen tukemisen jatkumoa nivelvaiheen yli alkuopettajien kuvaamana.

Yhteenvetona voidaan todeta aikuisen roolin olevan merkittävä lasten tunteiden säätelytaitojen tukemisessa. Aikuisen tärkeimpinä tukemisen keinoina nähdään aikuisen oma tuki ja esimerkki, tunteiden nimeäminen, keskustelu, sekä harjoittelu etukäteen ja tilanteiden läpikäyminen. Aito kohtaaminen tarvitsee aikaa, sitoutumista ja läsnäoloa, jotta aikuinen voi havainnoida ja tarttua tilanteisiin oikea-aikaisesti. Aikuisen tulisi myös tiedostaa kanssasäätelijän roolinsa, sillä aikuisen tukemana lapsella tulee olla oikeus kaikenlaisiin tunteisiin. Ulkoinen säätely aikuisen toimesta ohjaa lasta, kunnes hän oppii vähitellen toimimaan itsenäisesti, eli ilmaisemaan, tunnistamaan, hyväksymään ja hallitsemaan tunteitaan. Tuolloin aikuisen antama malli korvautuu vähitellen lapsen omalla itsesäätelyllä. Aikuinen näin ollen tuellaan selkeyttää kasvavan lapsen tietoisuutta tunteistaan ja niiden säätelystä.

Tunteiden säätelyä tapahtuu tunneprosessin kaikissa vaiheissa ja keinoja tunteiden säätelyn tukemiseen on useita. Eri ikäiset lapset kykenevät säätelemään tunteitaan eri tavoin, tutkimukset osoittavat, että lapsi oppii jo varhaisessa vaiheessa säätelemään tunteitaan aikuisen opastuksella. Harjoittelu ja tilanteiden läpikäyminen aikuisen kanssa tuottavat varhaiskasvatuksen henkilöstön ja alkuopettajien käsityksien mukaan tulosta. Myös vertaisoppiminen on mahdollista. Nämä tulokset viittaavatkin kasvatuksen ja opetuksen tärkeyteen, sillä tunteiden säätelytaidot nähdään molempien tahojen puolesta opittavissa olevina taitoina. Kun lapsi oppii tiedostamaan, miltä itsestä tuntuu, on hänen helpompi ottaa myös toisten tunteet huomioon. Tunteiden säätelytaitojen tukeminen jo varhaisessa vaiheessa edistää siis kokonaisvaltaisesti oppimista, sujuvampaa työskentelyä, yhdessä toimimista ja ihmissuhdetaitoja.

Tutkimustuloksista on nähtävillä, miten varhaiskasvatuksen henkilöstön ja alkuopettajien käsitykset ovat samansuuntaisia. Heillä on vahva ymmärrys siitä, että tunteiden säätelyn tukeminen on tärkeää oppimisen näkökulmasta. Tutkimuksen teoreettinen viitekehys tukee

näitä tuloksia ja tämän myötä tunteiden säätelyn opettamisen voidaan sanoa olevan yhteiskunnallisesta näkökulmasta kannattavaa ja tarkoituksenmukaista. Tuen toteutuessa vaikutukset ulottuvat lasten sosiaalisiin suhteisiin ja aikuisen tuesta on hyötyä niin yksilön hyvinvoinnille kuin oppimiseen.

Yksi tämän tutkimuksen tärkeimmistä havainnoista on alkuopettajilta nouseva huoli tiedonsiirron katkeamisesta nivelvaiheessa. Kumpikaan taho ei tuo varhaiskasvatuksen ja alkuopetuksen yhteistyötä esille tukemisen keinoja mainitessaan. Tunteiden säätelytaitojen tukemisen periaatteet ja tavoitteet koetaan niin varhaiskasvatuksessa kuin alkuopetuksessa samankaltaisiksi, mutta toteutukseen tarvittavissa resursseissa ja ajankäytössä nähdään eroja.

Alkuopettajat kokevat ettei heillä ole aikaa kohdata tukea tarvitsevaa lasta tavalla, jolla haluaisivat. Tämän lisäksi yhteistyö varhaiskasvatuksen ja alkuopetuksen välillä koetaan riippuvaiseksi aikuisten omasta aktiivisuudesta ja ympäristön tarjoamista vaihtelevista toimintamalleista. Varsinkin keinojen ja käytänteiden siirtäminen lapsen mukana esiopetuksesta alkuopetukseen koetaan haastavana, sillä vaikka opetussuunnitelmat ohjaavat yhteistyöhön, haasteeksi koetaan ettei keinojen läpikäymiseen ole tarvittavaa aikaa.

7 Pohdinta

Tässä tutkimuksessa nousi kaksi selkeää tutkimustulosta; aikuisen vahva rooli ja merkitys tunteiden säätelytaitojen tukemisessa sekä huoli tiedonsiirron katkeamisesta nivelvaiheessa. Alaluvussa 7.1 *Tutkimustulosten tarkastelua*, pohditaan näitä saatuja tuloksia ja kytetään ne teoriaan ja aiempiin tutkimustuloksiin. Tutkimuksen kokonaisuuden tarkastelua, käydään läpi kriittisesti alaluvussa 7.2. *Luotettavuus*, jossa puolestaan tarkastellaan tutkimuksen luotettavuuspohdintaa sekä alaluvussa 7.3. Eettisyys, jossa tuodaan esille tutkimuksen eettisiä ratkaisuja.

7.1 Tutkimustulosten tarkastelua

Varhaiskasvatuksen henkilöstön ja alkuopettajien käsitysten perusteella kaikki merkittävät toiminnot niin varhaiskasvatuksessa, kuin alkuopetuksessa nivoutuvat aikuisen sensitiiviseen ja vastavuoroiseen toimintaan lasten kanssa. Tätä tukevat myös tunteiden säätelyn tukemiseen ja aikuisen kanssasäätelyyn pohjaavat tutkimustulokset (Hadwin ym., 2017; McCaslin & Vriesema 2018; Kinnunen ym., 2019; Kurki ym., 2018; Silkenbeumer ym., 2016; Veijalainen ym., 2017), joiden perusteella voidaan nostaa esille tunteiden merkitys lasten oppimisen yhteydessä tapahtuvassa itsesäätelyssä. Tunteiden säätelytaitoja tarvitaan toiminnan säätelyyn. Tämä puolestaan aktivoi ja ylläpitää itsesäätelyyn liittyviä muita toimintoja, kuten oman toiminnan ohjausta ja kognitiivisia taitoja. Edellä mainituilla käsitteillä on voimakas keskinäinen yhteys oppimiseen, ilman toista ei toinen voi täysin toteutua. Oppiminen synnyttää siis tunteita ja toisinpäin (Sinkkonen & Tapani, 2020).

Tämän tutkimuksen tulokset tukevat Kurjen (2017) väitöskirjan ydinajatusta siitä, että lasten tunteiden säätelyyn vaikuttavat heidän omien sosiaalisten taitojen lisäksi ympäristö, eli aikuisen tuen aktiivinen tarjoaminen, läsnäolo ja ohjaus, sekä vuorovaikutus ikätovereiden kanssa. Lapsi kasvavana ja kehittyvänä yksilönä vasta harjoittelee tunteiden säätelytaitoja. Opettajan tulisikin havainnoivan läsnäolon kautta suhteuttaa tuki lapsen kasvaviin kykyihin (Ramdass & Zimmerman, 2011). Kasvatuksen tavoitteena onkin, että opettajan ulkoinen säätely korvautuu jossakin vaiheessa lapsen omalla itsesäätelyllä (Kurki, 2017). Siihen saakka kasvatuksessa ja opettamisessa korostuu itsesäätelyn oppimisen sosiaalinen luonne ja lasten tuen tarve tulisi huomioida aikuisten toimesta (Ahtola, 2012).

Keltingas-Järvinen (2018) on huolissaan uusimman opetussuunnitelman (Opetushallitus 2014b) mukaisista odotuksista, joiden mukaan lapsilla oletetaan olevan valmiudet säädellä itseään oppimisympäristöissä. Tämän tutkimuksen tulosten mukaan hänen väitteissään on perää, sillä vaikka opetussuunnitelma (Opetushallitus 2014b) kuvaa, miten vuosiluokkien 1-2 opetuksessa otetaan huomioon varhaiskasvatuksen antamat valmiudet, ei lasten voida olettaa olevan valmiita säätelytaitojen oppimisessa (Lantieri & Goleman, 2008). Tunteiden säätelytaito kehittyy siis harjoittelemalla ja se on jatkuva prosessi (Florez, 2011).

Alkuopettajat toteavat vastauksissaan, ettei aika ja resurssit riitä heidän oppiainekeskeisessä opetuksessa tunteiden säätelytaitojen tukemiseen. Tuolloin vaarana on, ettei lapsen valmiuksia tunnisteta ja tueta tarpeeksi enää nivelvaiheen jälkeen (Soini ym., 2013). Tämä aiheuttaa puolestaan haasteita oppimismotivaation ja koulumenestykseen (Robson ym., 2020). Voisiko vastaus olla viimeisten tutkimuksien (Dignath ym., 2008; Kurki ym., 2018; Whitebread & Basilio, 2012) havainnoissa tarjota jo mahdollisimman varhaisessa vaiheessa tunteiden säätelytaitojen tukemista ja turvallisia oppimisympäristöjä lapsille, jotta se mahdollistaisi lasten parempaa sopeutumista koulumaailmaan (Soini ym., 2013).

Kurjen (2017) tutkimustulosten mukaan aikuiset kohdistavat tukensa enemmän lasten toiminnan ohjaamiseen, kuin heidän tunteisiinsa. Tässä tutkimuksessa varhaiskasvatuksen henkilöstön ja alkuopettajien käsitysten mukaan on tärkeämpää lasten kokemien tunteiden hyväksyminen ja niistä käytävä keskustelu. Syvempi ymmärrys oman toiminnan säätelystä sekä syy- ja seuraussuhteiden ymmärtäminen karttuu iän myötä (Silkenbeumer ym., 2016). Vastaajat korostivatkin, että aikuisen tulee olla läsnä ja aidosti kiinnostunut kohtaamisista lasten kanssa, jotta aikuisella on tuen kannalta tarvittava kokonaisnäkemys lapsen iän ja taitotason mukaisesta tuen tarpeesta.

Tästä voidaan lähteä pohtimaan, miten tämän tutkimuksen esille tuomia arjessa tärkeiksi koettuja tukemisen tapoja voidaan enemmän hyödyntää arjen oppimistilanteissa? Opetushallitus (2014a) linjaa että varhaiskasvatuksessa voidaan hyödyntää monipuolisesti tunteiden säätelytaitoja kehittäviä opetusohjelmia ja materiaaleja aikuisen kasvatuksen tukena. Alkuopetuksessa puolestaan tunteiden säätelytaitojen tukeminen saattaa helpommin jäädä syrjään, sillä tunnetaitojen oppimiselle ei ole omaa oppituntia ja riippuu opettajasta, miten lasta tuetaan arjessa. Tämä tutkimus tuo esille, että samankaltaisia tunnetaitomateriaaleja on käytössä niin varhaiskasvatuksen kuin alkuopetuksen puolella (Määttä ym., 2017). Vastaajat toivat tämän lisäksi esille, miten tunteiden säätelyn tukemista

tarjotaan kaikissa tunneprosessin eri vaiheissa; ennakoimalla omaa tai ympäristön toimintaa, tunnekuohon aikana ratkaisemalla ongelmaa tai muokkaamalla tilannetta sekä myös jälkikäteen tulkitsemalla ja ymmärtämällä tilannetta. Lasten tunteiden säätelytaitojen tukemista voidaan edistää muun muassa Kinnusen ym. (2018) tarjoamalla ajatusmallilla aikuisten tietoisuuden lisäämisestä, jotta tuki pääsisi toteutumaan tiedostettuna ja tunnistettuna toimintamuotona niin varhaiskasvatuksessa kuin alkuopetuksessa.

Haring (2003) on huomionut, että varhaiskasvatuksen henkilöstö ja alkuopettajat ovat enemmän samanlaisia pedagogiselta tietoperustaltaan kuin pedagogiseen prosessiin kohdistuvalta ajattelultaan. Tämä puoltaa sitä, miksi tutkimuksessa esiin nousseet käsitykset tunteiden säätelytaitojen tukemisesta ovat samansuuntaisia, mutta se ei selitä, miksi vastaajat näkevät keskinäisessä nivelvaiheen yhteistyössä haasteita. Mikä siis aiheuttaa alkuopettajilta nousevan huolen tiedonsiirron katkeamisesta nivelvaiheessa?

Alkuopettajien käsitysten mukaan yhteistyö koetaan riippuvaiseksi aikuisten omasta aktiivisuudesta ja ympäristön tarjoamista vaihtelevista toimintamalleista, vaikkakin Perusopetuksen opetussuunnitelmassa (Opetushallitus, 2014b) linjataan, että eheän oppimispolun varmistamiseksi koulun tulee tehdä yhteistyötä varhaiskasvatuksen kanssa ja suunnitelmallisen yhteistyön tulisi edellyttää oppimisympäristöjen, toimintatapojen sekä ohjaavien asiakirjojen molemmin puolin tuntemista. Myös Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet (Opetushallitus, 2014a) nostaa esille varhaiskasvatuksen henkilöstön ja alkuopettajien mahdollisuuden tutustua toistensa toimintaan ja oppimisympäristöihin käytännössä.

Rantavuori (2019) sanoo, että varhaiskasvatuksen ja alkuopetuksen yhteistyön haasteisiin on pyritty vastaamaan kehittämällä siirtymiä tukevia käytänteitä ja vahvistamalla esi- ja alkuopetuksen yhteistyötä. Ahtolan (2012) tutkimuksessa yksittäiset opettajat nostivat esille, miten tiiviimpi nivelvaiheen yhteistyö sai heidät kokemaan yhteistyön entistä arvokkaampana ja tärkeämpänä. Silti alkuopettajat kokivat keinojen ja käytänteiden siirtämisen lapsen mukana esiopetuksesta alkuopetukseen haastavaksi ja ettei keinojen läpikäymiseen ole aikaa.

Enemmistön käsityksistä nouseekin esille ajan ja resurssien puute, sekä aikuista kohden liian suuriksi koetut ryhmäkoot. Määttä ym. (2017) nostavat esille raportissaan, miten varhaiskasvatuksen ryhmäkoot tulisi saada pienemmiksi, jotta lasten yksilöllinen ohjaus onnistuisi paremmin. Lähes kaikki vastaajista olivat samaa mieltä siitä, että ryhmäkokojen pysyessä maltillisina, aikuinen pystyy olemaan tietoinen, mitkä tekijät vaikuttavat tilanteiden

kehittymiseen ja tuolloin aikuisen on myös helpompi tukea ja avata tilannetta myös lapselle. Tällä hetkellä alkuopettajat kokevat, ettei heillä ole aikaa kohdata tukea tarvitsevaa lasta tavalla jolla haluaisivat.

Haasteet on tunnistettu laajemminkin aikaisemmissa tutkimuksissa (Haring, 2003; Määttä ym., 2017; Rantavuori, 2019). Jatkumon rakentamiseksi eri toimintakulttuurien välillä tulisi olla vastaavuus niin arvoissa, pedagogiikassa kuin käytännöissä. Nivelvaiheessa erilaiset käytännöt kohtaavat ja niiden pohjalta pitäisi rakentaa täysin uudenlainen jakamisen malli, yhteisen toimintakulttuurin ja tiedon pohjalle. Rantavuori (2019) sekä Lipponen ja Paananen (2013) ehdottavatkin, että nivelvaiheen jatkumon onnistuminen vaatii kaikilta osapuolilta yhteistyön opettelemista ja uuden oppimista yhdessä muiden kanssa. Erilaiset kulttuuriset ajattelutavat varhaiskasvatuksen ja alkuopetuksen välillä on tärkeää tunnistaa, jotta haasteita voidaan ylittää.

Tämän tutkimuksen tuloksissa kuitenkin puhutaan ajan ja resurssien puutteista. Olisiko vastauksia Rantavuoren (2019) ehdottamana yhteisopettajuudesta, yhteisistä esi- ja alkuopettajien suunnitteluajoista sekä oppilaille rakennetuista oppimistilanteista sekoittaen joustavasti esi- ja alkuopetuksen ryhmiä vaihtelevissa oppimisympäristöissä? Nämä eivät kuitenkaan toteudu automaattisesti ilman aikuisen aktiivista ja tavoitteellista työskentelyä. Aikuisten tulisikin olla riittävän taitavia, voidakseen säädellä niin omia kuin lasten tunteita myönteiseen suuntaan. Viime aikoina tutkittua tietoa (Kurki, 2017; Kinnunen ym., 2019) tunteiden säätelytaitojen tukemisesta on saatu lisää, mikä osaltaan tulee vaikuttamaan tietoisuuteen lasten tunteiden säätelytaitojen tukemisen tavoista sekä lisäämään varhaiskasvatuksen henkilöstön ja alkuopettajien ammatillista kehittymistä.

Onnistunut esi- ja alkuopetuksen välinen nivelvaiheen yhteistyö voi parhaimmillaan ennustaa lasten parempaa oppimista alkuopetuksessa (Ahtola, 2012; Soini ym., 2013). Aikuisen tuen toteutuessa tarkoituksenmukaisesti, sillä on vaikutusta lasten sosiaalisiin suhteisiin. Onnistuneella itsesäätelyllä on jo pidempään havaittu olevan vaikutusta koulumenestykseen (Florez, 2011; Kurki ym. 2018). Tämän lisäksi uudemmillä tutkimuksilla on saatu tuloksia jopa yhteiskunnallisella tasolla, sillä tunteiden säätelyn ja onnistuneen itsesäätelyn on koettu edistävän niin fyysistä kuin psyykkistä terveyttä, hyvinvointia ja jopa työllistymistä aikuisiällä (Robson ym., 2020).

7.2 Luotettavuus

Laadullisen tutkimuksen luotettavuuden tarkasteluun ei ole olemassa yhtä yksiselitteistä tapaa, vaan tutkijan tulee itse löytää perustelut, jotka tukevat tätä tutkimusta (Creswell & Poth 2018; Puolimatka 2002; Tuomi & Sarajärvi, 2018). Tässä kokonaisuudessa luotettavuutta tarkastellaan Creswellin ja Pothin (2018) esittelemänä Lincoln ja Cuban (1985) neljän luotettavuuskriteerin kautta. Nämä kriteerit ovat vastaavuus/uskottavuus (credibility), yleistettävyyssiirrettävyys (transferability), tutkimustilanteen arviointi/varmuus (dependability) ja vahvistettavuus (confirmability).

Tunteiden säätelystrategiat on ajankohtainen aihe, josta samaan aikaan ei vielä löydy tarpeeksi tutkimusperustaista tietoa, mutta myös uusia tutkimustuloksia julkaistaan koko ajan lisää. Vaikkakin tunteita itsessään on haastavaa tutkia ja määritellä, tuntui alusta alkaen, että tämän tutkimuksen tekeminen lähti luontevasti liikkeelle TunTuVa- tutkimushankkeen yhteydessä. Tutkijan oma ammatillisen kehittymisen intressi opettajana pohjusti tutkimuksen kiinnittymistä nivelvaiheeseen. Tutkijalla oli myös oma vahva esiymmärrys aiheesta tunteisiin liittyvän aikaisemman tutkimustyön muodossa.

Puusa ja Juuti (2020) sanovat kaiken tutkimuksen olevan jossain määrin subjektiivista, sillä tutkimuksessa tehdyt ratkaisut perustuvat tutkijan omiin valintoihin. Tämän tutkimuksen osalta voidaan siis todeta tutkijan esiymmärryksen vaikuttaneen niin tulkintaan kuin ymmärtämiseen liittyviin prosesseihin. Kuitenkin teoreettinen perehtyneisyys ja tutkimuskysymykset ovat kulkeneet mukana koko tutkimuksen ajan sekä huolellinen ja refleктоiva aineiston työstäminen ovat edesauttaneet tutkimustyön aikana tietoisesti rajaamaan satunnaisia ja epäoleellisia tekijöitä pois.

Objektiivisuudesta puolestaan kertoo se, että tutkija on halunnut tuoda oman äänen sijasta varhaiskasvatuksen henkilöstön ja alkuopettajien äänen kuuluville. Tutkimuksessa on tavoiteltu sitä, että tulokset kertovat todellisuudesta sellaisena kuin varhaiskasvatuksen henkilöstö ja alkuopettajat sen käsittävät. Tulokset perustuvatkin heidän henkilökohtaisiin kokemuksiin ja näkemyksiin (Heikkinen, Huttunen, Syrjälä & Pesonen, 2012). Tutkimusaineistoa on käsitelty fenomenografisin keinoin, jossa kiinnostuksen kohteena on saada selville varhaiskasvatuksen henkilöstön ja alkuopettajien käsitysten eroavaisuuksia ja samankaltaisuuksia. Aineistosta nousevilla suorilla lainauksilla on pyritty kuvailemaan luotuja käsitysryhmiä ja kuvauskategorioita sekä syventämään ajatusta niiden sisällöstä.

Suorien lainauksien myötä tutkimuksessa on pyritty välttämään havaintojen vääristymistä (Kuula, 2011).

Tutkimuksen otsikoinnissa ja tekstin muodostamisessa on pyritty mahdollisimman selkeään ja informatiiviseen, mutta kertovaan tyyliin, jotta teksti olisi lukijalle helppolukuista. Analyysin etenemisen vaiheet on kuvattu mahdollisimman yksityiskohtaisesti kuvia ja taulukoita hyväksi käyttäen, että niitä seuraamalla olisi mahdollista ymmärtää tässä tutkimuksessa toteutettua fenomenografista analyysiä. Analyysin rakentamiseen käytettiinkin tässä tutkimuksessa eniten aikaa, sillä kategorioita täytyi muokata monta kertaa, jotta lopullinen muoto saatiin esille. Analyysin pätevyyttä voidaan perustella sillä, että tulosten tarkastelussa on käyty keskustelua niin kategorioiden kuin teorian kanssa ja niiden välille on kyetty luomaan yhteys (Valkonen, 2006).

Valkonen (2006) nostaa esille, että fenomenografian kuvauskategoriat ovat jo tutkijan käsityksiä ja tulkintoja aineiston sisältämistä käsitysryhmistä. Luokittelu on kuitenkin tärkeä osa työvaiheita ja vaikuttaa analysointiin. Liian yleisluontoinen luokittelu voi kadottaa osan tiedoista, kun puolestaan liian monisyinen luokittelu voi tehdä tulkinnasta haastavaa. Aineiston koko vaikutti sopivalta tähän fenomenografiseen lähestymistapaan, sillä se oli hallittavissa koko luokitteluprosessin ajan ja luokittelu pystyttiin toteuttamaan tarkasti kaikki vastauksien osat huomioiden.

Tutkimustilanteen arvioiminen kokonaisuutena tuo esille tutkimukseen vaikuttavia tekijöitä. Tutkimuksen eteneminen oli sekä suunnitelmallista, että sykäyksin etenevää. Puusaa ja Juutia (2020) mukaillen tämän laadullisen tutkimuksen asetelma oli joustava, eli eri vaiheiden välillä saattoi olla päällekkäisyyttä tai taukoja. Tutkimuksen tekeminen puoliksi valmiin aineiston ja puoliksi tutkijan itse toteuttaman kyselyn pohjalta vaikutti osaltaan tutkimuksen toteutumiseen. Valmiin aineiston hyödyntäminen oli eduksi ja yhteistyö TunTuVan kanssa helpotti tutkijantyöhön olennaisesti kuuluvaa tiedonhankintaa. Haittana voidaan kokea, että kun molemmista kyselyistä oli poistettu tunnistetiedot, kumosi se mahdollisuuden kysyä tarkentavia jatkokysymyksiä tutkimusjoukolta ja näin ollen rajasi osaltaan aineiston laajuutta.

Tutkimuksen onnistumisen mahdollisiksi haittoiksi tai ongelmiksi voidaan lukea juurikin vastaajien osallistuminen ja suhtautuminen kyselyyn. Pohdittavaa riitti, kuten ottivatko vastaajat kyselyn vakavasti ja kuinka rehellisesti sekä tunnollisesti he vastasivat kysymyksiin. Myös se, miten vastaajat ymmärsivät kysymykset ja aiheen kokonaisuudessaan mietitytti jo kyselyn muotoilua suunnitellessa.

Tutkimuksessa tavoiteltiin samaa määrää varhaiskasvatushenkilöstön ja alkuopettajien vastauksia. Alkuopettajien määrä jäi hieman alhaisemmaksi, juurikin edellä mainittujen haasteiden vaikutuksesta. Alkuopettajat saivatkin paljon kyselyitä ja aiheen kiinnostavuudella sekä ajankohtaisuudella oli varmasti merkitystä tällaisenkin osanottajamäärän kohdalla. Fenomenografiassa ollaan kiinnostuneita käsitysten laadullisesta erilaisuudesta, ei määrästä, joten esitetyjä kategorioita voi tukea vain yksikin ilmaisu ja pienikin, mutta sisällöllisesti rikas aineisto voidaan nähdä tutkimuksen kannalta riittävänä (Larsson & Holmström, 2009; Yeo ym., 2014).

Tutkijan oma harkinta ja päätökset näkyvät tutkimuksessa muun muassa sillä, että toinen tutkimustavoite on voitu saavuttaa kysymällä vain alkuopettajien näkökulmaa. Kysymyksen esittäminen vain alkuopettajille on tässä tutkimuksessa perusteltua, koska toinen kysely oli jo valmis ja alkuopettajat toimivat lasten kanssa heti nivelvaiheen jälkeen, eli he näkevät tuen jatkumisen onnistumiset ja haasteet käytännössä. Tätä tutkimusta rajattiin myös tiedostaen, että tutkimusta voidaan jatkaa myöhemmin toisesta näkökulmasta (Alasuutari, 2011).

Tutkimuksesta saatavat tulokset ja niistä tehdyt tulkinnat ovat syntyneet tutkimuksen kontekstissa. Tämän tutkimuksen tulosten on siis tarkoitus rakentaa kuvaa tämänhetkisestä ilmiöstä ja näin ollen tuloksia ei voida välttämättä voida lähteä yleistämään. Siirrettävyyttä pohtiessa on hyvä tuoda esille, että samankaltaisen tutkimusasetelman toteutuminen voi olla mahdollista vastaavassa kontekstissa, mutta tutkija voi oman ymmärryksen ja tulkintansa varassa päätyä erilaisiin tuloksiin (Puusa & Juuti, 2020). Alasuutari (2011) vahvistaa päätelmän sanomalla, että jos esitetyn kuvauksen perusteella lukijat voivat tunnistaa ilmiön, yleistettävyyden ei pitäisi olla ongelma. Tämä tutkimus pyrkii saavuttamaan hyvän tutkimuksen laadun nostamalla esille, miten tutkimustieto on autenttista, oikeudenmukaista ja eri näkökulmia painottavaa. Siinä on myös otettu huomioon tutkijan oma tulkinnallinen viitekehys, eli työ on tutkijansa näköistä (Puusa & Juuti, 2020). Lukijalle jätetään siis mahdollisuus arvioida kokonaisuutta ja tutkijan tekemien valintojen paikkansapitävyyttä.

7.3 Eettisyys

Tämä tutkimus on pyrkinyt noudattamaan tutkimuseettisen neuvottelukunnan ohjeita (Tenk, 2012), jonka myötä eettiset valinnat, eli tietoinen tarkoitus tehdä rehellisiä ja eettisesti perusteltuja ratkaisuja on tiedostettu koko tutkimuksen matkalta. Fenomenografisen analyysin tekemiseen ei ole yksityiskohtaisia ohjeita ja näin ollen tutkimusta tehdessä on tullut vastaan

vapauksia tehdä valintoja (Valkonen, 2006). Tutkijan oma tulkinta on muodostunut vuorovaikutuksessa aineiston kanssa ja aineiston sisältämät yksityiskohdat ovat vieneet kohti tutkijan muodostamaa kokonaisuutta. Tulosten tallentamisessa ja esittämisessä on pyritty huolellisuuteen ja tarkkuuteen, jotta lukijalle muodostuu selkeä kuva suunnittelusta ja toteutuksesta raportoinnin myötä- Tässä työssä tutkija on voinut vastata vain omasta alkuopettajille suunnatusta aineiston keruusta ja TunTuva –tutkimushanke on perustellut varhaiskasvatuksen henkilöstön osalta samat kohdat vastaavasti omassa raportissaan.

Kaikki tutkimusmateriaali on käsitelty luottamuksellista hyvää tieteellistä käytäntöä ja tutkimustyön eettisiä periaatteita noudattaen (Kuula, 2011; Tenk, 2012). Tutkimusta varten hankittiin tarvittavat tutkimusluvut. Fenomenografisen lähestymistavan luonteeseen ja eettiseen kohteluun kuuluu muun muassa tutkimusjoukon vapaaehtoinen suostumus osallistumiseen (Kuula, 2011; Larsson & Holmström, 2009). Tutkimusaineistoa kerätessä osallistujille kerrottiin tutkimuksesta ja sen tarkoituksesta yleisellä tasolla, jotta samaan aikaan tutkittavilla oli tieto, mihin olivat osallistumassa, mutta samalla pystyttiin takaamaan osallistujien yksityisyydensuoja. Tutkimusaineistoa käsiteltäessä nimet ja kaikki muut mahdolliset tunnistetiedot on suojattu, eikä niitä julkaista tutkimustuloksia raportoitaessa.

Tässä tutkimuksessa on hyödynnetty myös eettisesti kestäviä tiedonhankintakeinoja (Kuula, 2011). Jo kerättyä tutkimusaineistoa hyödynnettiin monipuolisemmin ottamalla tutkimukseen mukaan valmista aineistoa tässä tutkimuksessa kerätyn aineiston lisäksi. Lähteiden hankinnassa on sovellettu tutkimuseettisiä periaatteita myös sähköisten viestimien osalta, josta useimmat tutkimuksessa käytetyt lähteet on haettu (Kuula, 2011). Lähteinä on pyritty käyttämään uusinta tutkimustietoa ja ne on nostettu esille asiaankuuluvien lähdeviittausten.

Tutkimuksella tavoitellaan luotettavan informaation tuottamista ja avoimuuden nimissä se tullaan lähettämään kaikille osallistujille, jotka jättivät vapaaehtoisesti yhteystietonsa. Kuulan (2011) mukaan tutkittavien informoinnin merkitys on hyvien tieteellisten käytäntöjen kannalta huomattava ja osallistujilla on oikeus tietää tutkimuksen etenemisestä ja tuloksista. Näin ollen tutkimuksen avoimella jakamisella saavutetaan eettisesti yksi tutkimuksen tavoite lisätä tietoa varhaiskasvatushenkilöstön ja alkuopettajien ammatillisen kehittymisen tueksi sekä avata tietoisuutta lasten tunteiden säätelytaitojen tukemisen tavoista.

8 Johtopäätökset ja jatkotutkimusaiheet

Tutkimuksen johtopäätöksenä voidaan esittää, että aikuisen tukemisen keinot ovat merkittäviä lasten tunteiden säätelyn tukemisessa. Näitä keinoja ja vahvaa tiedon- sekä käytänteiden siirtoa yli nivelvaiheen tulisi kehittää. Opettajille tulisi mahdollistaa aikaa ja resursseja toteuttaa täsmällisempää ja yhdenmukaisempaa yhteistyötä varhaiskasvatuksen sekä alkuopetuksen toimintakulttuurien välillä.

Tutkimustulosten avulla tuodaan esille merkittäviä kokemuksia nivelvaiheen onnistumisen kannalta oleelliselta vastaajajoukolta ja tästä on hyötyä tiedonsiirtoa koskevien käytäntöjen kehittämiseen. Olisi hyvä saada lisäselvitystä siihen, miten erityisesti tieto keinojen ja käytäntöjen toimivuudesta saataisiin siirrettyä ja samalla yhtenäistettyä toimintakulttuureja paikallisesti varhaiskasvatuksen ja alkuopetuksen välillä, jotta ne tukisivat paremmin lasten tunteiden säätelyn kehittymistä. Tärkeää olisi ajatella, että nämä tukimuodot leviäisivät niin koko varhaiskasvatuksen kuin alkuopetuksen yleisen tuen käytäntöihin, eli kaikille lapsille heidän kanssa toimivien aikuisten kautta. Toimintatutkimuksena olisi mielekästä seurata mitä muutoksia keinojen systemaattinen käyttö toisi arjen toiminnan tasolla. Tämä edellyttäisi kokonaisvaltaista näkemystä, teoreettisen ymmärryksen lisäksi käytännön toimeenpanevaa voimaa, eli resursseja toimia.

Olisi mielenkiintoista päästä tutkimaan lisää esiopetuksen ja alkuopetuksen välistä nivelvaihetta ja varsinkin siinä tapahtuvaa tiedonkulkua molempien, niin varhaiskasvatuksen kuin alkuopetuksen näkökulmasta. Tämä tutkimus nostaa esille, että nivelvaihetta tulisi kehittää enemmän lasta tukevammaksi siirtymävaiheeksi ja lapsen kanssa varhaiskasvatuksessa toteutuneet käytänteet loisivat myös turvallisen ympäristön jatkaa oppimista nivelvaiheen jälkeen alkuopetuksessa.

Vertailupohjaa antaisi, jos kysely toteutettaisiin useammassa eri kaupungissa, jotta aineisto käsittäisi laajasti erilaisia esiopetuksen ja alkuopetuksen toimijoita ja heidän toimintakulttuuriaan. Toimintatutkimuksena olisi mielenkiintoista päästä koulun arkeen tutkimaan, näyttäytykö tunteiden säätelyn tukeminen tärkeänä ja luonnollisena osana koulun toimintaa vai onko se opettajille lisäpaine ja kiireen tuottaja ja tätä tulisi sitten pohtia, miksi näin. Voisiko olla mahdollista tutkia myös aikuisten ja lasten vuorovaikutuksen laatua koulutilanteissa tai mitä valmiuksia lasten kanssa toimivan aikuisen tulisi saada koulutukseltaan tunteiden säätelytaitojen tukemiseen liittyen siirtyessään työelämään?

Kokonaisuudessaan tutkimuksen anti on se, että lapsi kasvava yksilönä harjoittelee tunteiden säätelytaitoja ja tarvitsee siihen aikuisen tukea. Kuitenkin niin varhaiskasvatuksessa kuin alkuopetuksessa tarvitaan aikaa ja resursseja tai tieto ei kulje ja tiedonsiirto sekä sitä kautta tuki katkeaa nivelvaiheessa.

Lähteet

- Ahtola, A. (2012). Proactive and Preventive Student Welfare Activities in Finnish Pre- School and Elementary School: Handling of Transition to Formal Schooling and a National Anti-Bullying Program as Examples. Väitöskirja, Turun yliopisto. Haettu 17.5.2020 osoitteesta <https://www.utupub.fi/bitstream/handle/10024/84839/AnnalesB356Ahtola.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Ahtola, A. (2017). Koulun arjen pitäisi tukea mielenterveyttä. Suomen lääkärilehti, 13, 844-845. Haettu 26.1.2020 osoitteesta <https://www.potilaanlaakarilehti.fi/kommentit/koulun-arjen-pitaisi-tukea-mielenterveytta/>
- Ahtola, A., Silinskas, G., Poikonen, P-L., Kontoniemi, M., Niemi, P. & Nurmi, J- E. (2010). Transition to formal schooling: Do transition practices matter for academic performance? Early Childhood Research Quarterly. 26 (2011). 295–302. Haettu 16.4.2020 osoitteesta https://daycare.tau.ac.il/sites/daycare.tau.ac.il/files/media_server/maon-women/מאמר%20מילולי%202018/מאמר.pdf
- Alasuutari, P. (2011). Laadullinen tutkimus 2.0. Tampere, Vastapaino.
- Ali-Hokka, A. (2020). Puremista, potkimista, lyömistä –lasten käyttämä väkivalta ja kielenkäyttö on muuttunut yhä rajummaksi päiväkodeissa. Yle uutiset. Haettu 22.1.2020 osoitteesta <https://yle.fi/uutiset/3-11170619>
- Aro, T. & Nurmijärvi, J-E. (2019). Motivaatio, tunteet ja oppiminen. Teoksessa Ahonen, T., Aro, M., Aro, T., Lerkkanen, M-K. & Siiskonen, T. (toim.) Oppimisen vaikeudet. Jyväskylän yliopisto. Niilo Mäki instituutti. S. 128-147.
- Boekaerts, M. & Corno, L. (2005). Self-Regulation in the Classroom: A perspective on Assessment And Intervention. Applied Psychology: An International review, 54(2), 199-231. Haettu 28.9.2020 osoitteesta <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.923.4735&rep=rep1&type=pdf>
- Boekaerts, M., Pintrich, P. & Zeidner, M. (2000). Handbook of Self-regulation. USA, Academic Press.
- Cacciatore, R. & Karukivi, M. (2014). Mieleton fiilis. Hyvän mielen käsikirja. Helsinki, Tammi.
- Creswell, J. & Poth, C. (2018). Qualitative Inquiry and Research Design. 243-267. Pdf.

- Denham, S., Bassett, H. & Zinsser, K. (2012). Early Childhood Education Teacher as the Socializer of Young Children's Emotional Competence. *Early Childhood Education Journal* 40(3), 137-143. Doi: 10.1007/s10643-012-0504-2
- Dignath, C., Buettner, G. & Langfeldt, H-P. (2008) How can primary school students learn self-regulated learning strategies most effectively? A meta-analysis on self-regulation training programmes. *Educational Research Review*. Haettu 20.10.2020 osoitteesta https://www.researchgate.net/publication/223009722_How_can_primary_school_students_learn_SRL_strategies_most_effectively_A_meta-analysis_on_self-regulation_training_programmes
- GolemanFlorez, I. (2011). Developing Young Children's Self- Regulation through Everyday Experiences. *Young Children*, 66(4). Haettu 20.10.2020 osoitteesta https://www.earlychildhoodireland.ie/wp-content/uploads/2014/02/Self-Regulation_Florez_OnlineJuly20111.pdf
- Goleman, D. (2014). Aivot ja Tunneäly uusimmat oivallukset. Samsaraa tasapaino-oppaat. Parainen.
- Google. Google Forms. (2020) Haettu 19.1.2020 osoitteesta <https://www.google.com/intl/fi-fi/forms/about/>
- Hakala, J. T. (2017). Tulevan maisterin graduopas. Tallinna, Printon Trükikoda.
- Haring, M. (2003). Esi- ja alkuopettajien pedagogisen ajattelun kohtaaminen. Väitöskirja, Joensuun yliopisto. Haettu 15.5.2020 osoitteesta https://epublications.uef.fi/pub/urn_isbn_952-458-372-0/urn_isbn_952-458-372-0.pdf
- Hadwin, A., Järvelä, S. & Miller, M. (2017). Self-regulation, co-regulation and shared regulation in collaborative learning environments. Haettu 19.9.2020 osoitteesta https://www.researchgate.net/publication/313369294_Self-regulation_co-regulation_and_shared_regulation_in_collaborative_learning_environments
- Heikkinen, H., Huttunen, R., Syrjälä, L. & Pesonen, J. (2012). Action research and narrative inquiry: five principles for validation revisited. *Educational Action Research*; 20:1, 5-21. Pdf.
- Jääskinen, A.-M. & Pelliccioni, S. (2017). Mitä sä rageet? Lapsen ja nuoren tunnetaitojen tukeminen. Helsinki, Lasten keskus ja kirjapaja Oy.
- Jyrhämä, R. (2004). Sisällön erittelyn mahdollisuuksia. Taulukkolaskentaohjelma analysoinnin apuna. Teoksessa Kansanen, P. & Uusikylä, K. toim. (2004). Opetuksen tutkimuksen monet menetelmät. Jyväskylä, PS-kustannus. 223-238.

- Kananen, J. (2017). Laadullinen tutkimus pro graduna ja opinnäytetyönä. Suomen yliopistopaino Oy, Jyväskylä, Juvenes Print.
- Keltinkangas-Järvinen, L. (2018). Sivuutetaanko opetusta uudistettaessa tieto lapsen kehityksestä? Ylen aamu-tv. Haettu 20.10.2020 osoitteesta <https://areena.yle.fi/1-4354922>
- Kinnunen, S., Koivuniemi, M., Mänty, K., Näykki, P. & Järvenoja, H. (2019). Tunteiden säätelytaitojen tuki päiväkotiarjen oppimistilanteissa -4T malli varhaiskasvatushenkilöstön tueksi. Paperi esitetty kasvatustieteen päivillä Joensuussa, Itä-Suomen yliopistossa 21.11.2019. Haettu 14.5.2020 osoitteesta https://www3.uef.fi/documents/2093166/0/Kasvatustieteen_paivat_2019_abstraktikirja_2_0112019.pdf/e1a8b487-607e-4ee8-b7b8-e86ab8adae49
- Koivula, M. & Huttunen, K. (2018). Children's Social-Emotional Development and its Support: Guest Editorial. Varhaiskasvatuksen tiedelehti Jecer, 7(2), 177-183. Pdf.
- Kokkonen, M. (2017). Ihastuttavat, vihasuttavat tunteet. Opi tunteiden säätelyn taito. Jyväskylä, PS-kustannus.
- Kurki, K. (2017). Young children's emotion and behaviour regulation in socio-emotionally challenging situations. Väitöskirja, Oulun yliopisto. Haettu 26.1.2020 osoitteesta <http://jultika.oulu.fi/Record/isbn978-952-62-1697-3>
- Kurki, K., Järvenoja, H. & Järvelä, S. (2018). Exploring regulatory interactions among young children and their teachers: A focus on teacher's monitoring activities. Journal of Early Childhood Education Research, 7(2), 310-337. Haettu 20.10.2020 osoitteesta <https://jecer.org/wp-content/uploads/2018/12/Kurki-Jarvenoja-Jarvela-issue7-2.pdf>
- Kuula, A. (2011). Tutkimusetiikka. Aineistojen hankinta, käyttö ja säilytys. Vastapaino, Tampere.
- Lantieri, L. & Goleman, D. (2008). Tunneällyn ja sisäisen vahvuuden kehittäminen. Keinoja tukea keskittymiskykyä ja rauhoittumisen taitoa. Parainen, Samsaraa tasapaino-oppaat.
- Larsson, J. & Holmström, I. (2009). Phenomenographic or phenomenological analysis: does it matter? Examples from a study on anaesthesiologists' work. International Journal of Qualitative Studies on Health and Well-being, 2:1, 55-64. Haettu 11.5.2020 osoitteesta <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/17482620601068105>
- Lipponen, L. & Paananen, M. (2013). Huoltajien ja kasvattajien yhteistyö esi- ja alkuopetuksen rajapinnoilla. Teoksessa Karila, K., Lipponen, L. & Pyhältö, K. (toim.) Päiväkodista peruskouluun. Siirtymät varhaiskasvatuksen, esi- ja alkuopetuksen

- rajapinnoilla. Opetushallitus, raportit ja selvitykset 2013:7. Haettu 29.10.2020 osoitteesta https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/paivakodista_peruskouluun_2.pdf
- McCaslin, M. & Vriesema, C. (2018). Co-regulation. A Model for Classroom Research in a Vygotskian perspective. Haettu 19.9.2020 osoitteesta https://www.researchgate.net/publication/327023218_Co-regulation_A_Model_for_Classroom_Research_in_a_Vygotskian_Perspective
- Meriluoto, I. (2019). Mitä on tehokas oppiminen? Näin aivotutkija sen näkee –ja näin sitä hyödynnetään tunnetaitojen oppimisessa. Haettu 2.3.2020 osoitteesta <https://www.tunnejataida.fi/mita-on-tehokas-oppiminen-nain-aivotutkija-sen-nakee-ja-nain-sita-hyodynnetaan-tunnetaitojen-oppimisessa>
- Metsämuuronen, J. (2001). Laadullisen tutkimuksen perusteet. Metodologia-sarja 4. Helsinki, International Methelp Ky.
- Montroy, J., Bowles, R., Skibbe, L., McClellan, M. & Morrison, F. (2016). The development of self-regulation across early childhood. *Developmental Psychology* 52 (11), 1744–1762
Haettu 19.9.2020 osoitteesta <https://doi.apa.org/doiLanding?doi=10.1037%2Fdev0000159>
- Morris, A. S., Silk, J. S., Morris, M. D. S., Steinberg, L., Aucoin, K. J. & Keyes, A. W. (2011). The influence of mother-child emotion regulation strategies on children's expression of anger and sadness. *Developmental Psychology* 47(1), 213-225
Haettu 26.1.2020 osoitteesta <http://web.b.ebscohost.com.pc124152.oulu.fi:8080/ehost/pdfviewer/pdfviewer?vid=21&sid=c9df4605-e954-4d67-a769-0760324d90b3%40sessionmgr101>
- Määttä, S., Koivula, M., Huttunen, K., Paananen, M., Närhi, V., Savolainen, H. & Laakso, M.-L. (2017). Lasten sosioemotionaalisten taitojen tukeminen varhaiskasvatuksessa. Tilannekartoitus. Opetushallitus. Haettu 18.4.2020 osoitteesta https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/lasten_sosioemotionaalisten_taitojen_tukeminen_varhaiskasvatuksessa.pdf
- Opetushallitus. Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet (2014a). Haettu 20.9.2020 osoitteesta https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/varhaiskasvatussuunnitelman_perusteet.pdf
- Opetushallitus. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet (2014b). Haettu 31.1.2020 osoitteesta

https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/perusopetuksen_opetussuunnitelman_perusteet_2014.pdf

Opetushallitus. Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet (2018). Haettu 20.9.2020 osoitteesta https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/varhaiskasvatussuunnitelman_perusteet.pdf

Oulu. Oulun kaupungin ylläpitämät peruskoulut alueittain. (2020) haettu 19.1.2020 osoitteesta <https://www.ouka.fi/oulu/koulutus-ja-opiskelu/peruskoulujen-yhteystiedot>

Parikka, J., Halonen-Malliarakis, N. & Puustjärvi, A. (2017). Vaikeudesta voimaksi. Neuropsykiatriset häiriöt ja niiden huomioiminen koulussa. Helsinki, Oy Finn Lectura Ab.

Puusa, A. & Juuti, P. (toimi.) (2020). Laadullisen tutkimuksen näkökulmat ja menetelmät. Gaudeamus.

Ramdass, D. & Zimmerman, B. J. (2011). Developing Self-Regulation Skills: The Important Role of Homework. Journal of Advanced Academics, 22(2). Haettu 20.10.2020 osoitteesta https://www.researchgate.net/publication/254120465_Developing_Self-Regulation_Skills_The_Important_Role_of_Homework

Rantala, T. (2006). Oppimisen iloa etsimässä. Jyväskylä, PS-kustannus.

Rantavuori, L. (2019). Kohti relationaalista asiantuntijuutta joustavassa esi- ja alkuopetuksessa. Väitöskirja, Tampereen yliopisto. Haettu 15.4.2020 osoitteesta <https://trepo.tuni.fi/bitstream/handle/10024/116282/978-952-03-1170-4.pdf?sequence=2&isAllowed=y>

Robson, D., Allen, M. & Howard, S. (2020). Self-regulation in childhood as a predictor of future outcomes: A meta-analytic review. Faculty of Social Sciences-Papers. 4656. Haettu 19.9.2020 osoitteesta <https://ro.uow.edu.au/sspapers/4656/>

Tenk, Tutkimuseettinen neuvottelukunta (2012). Hyvä tieteellinen käytäntö ja sen loukkausepäilyjen käsittely Suomessa. Haettu 27.10.2020 osoitteesta https://tenk.fi/sites/tenk.fi/files/HTK_ohje_2012.pdf

Tull, M. & Aldao, A. (2015). Editorial overview: New directions in the science of emotion regulation. Current opinion in psychology. 3(4-5). Haettu 29.10.2020 osoitteesta https://www.researchgate.net/publication/273840516_New_Directions_in_the_Science_of_Emotion_Regulation

Tuomi, J. & Sarajärvi, A. (2018). Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Helsinki, Tammi.

- Siiskonen, T., Lerkkanen, M.-K. & Savolainen, H. (2019). Oppimisen tukeminen. Teoksessa Ahonen, T., Aro, M., Aro, T., Lerkkanen, M.-K. & Siiskonen, T. (toim.). Oppimisen vaikeudet. Jyväskylän Yliopisto. Niilo Mäki Instituutti. S. 78-101
- Silkenbeumer, J., Schiller, E., Holodyski, M. & Kärtner, J. (2016). The role of Co-Regulation for the Development of Social-Emotional Competence in Early Childhood. Haettu 29.10.2020 osoitteesta <https://journals.ub.uni-heidelberg.de/index.php/josar/article/view/34351/28034>
- Sinkkonen, M. & Tapani, A. (2020). Opettaja opiskelijan itseohjautuvuutta tukemassa. TAMKjournal, 21.1.2020. Haettu 17.5.2020 osoitteesta <http://tamkjournal.tamk.fi/opettaja-opiskelijan-itseohjautuvuutta-tukemassa/>
- Soini, T., Pyhältö, K. & Pietarinen, J. (2013). Horisontaaliset ja vertikaaliset siirtymät päiväkodin ja koulun rajapinnalla. Teoksessa Karila, K., Lipponen, L. & Pyhältö, K. (toim.) Päiväkodista peruskouluun. Siirtymät varhaiskasvatuksen, esi- ja alkuopetuksen rajapinnoilla. Opetushallitus, raportit ja selvitykset 2013:7. Haettu 29.10.2020 osoitteesta https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/paivakodista_peruskouluun_2.pdf
- Valkonen, L. (2006). Millainen on hyvä äiti tai isä? Viides- ja kuudesluokkalaisten lasten vanhemmuuskäsitykset. Väitöskirja, Jyväskylän yliopisto. Haettu 19.4.2020 osoitteesta <https://jyx.jyu.fi/bitstream/handle/123456789/13293/9513925692.pdf?seq>
- Veijalainen, J., Reunamo, J. & Alijoki, A. (2017). Children's self-regulation skills in the Finnish day care environment. Varhaiskasvatuksen tiedelehti Jecer, 6(1), 89-107. Haettu 26.9.2020 osoitteesta <https://jecer.org/fi/wp-content/uploads/2017/09/Veijalainen-Reunamo-Alijoki-issue6-1.pdf>
- Whitebread, D. & Basiolio, M. (2012). The emergence and early development of self-regulation in young children. Journal of Curriculum and Teacher Education. Monograph issue: Learn to learn. Teaching and Evaluation of Self-Regulated Learning, 16(1). Haettu 20.10.2020 osoitteesta <https://www.ugr.es/~recfpro/rev161ART2en.pdf>
- Yeo, J., Koh, C. & Chye, S. (2014). Phenomenographic study of students' conceptions of formal research procedures. The International Journal of Design Education, Volume 8, 1-10. Haettu 11.5.2020 osoitteesta https://www.researchgate.net/publication/307752711_A_Phenomenographic_Study_of_Students%27_Conceptions_of_Formal_Research_Procedures

Liite 1

KYSELY LASTEN TUNNESÄÄTELYTAITOJEN TUESTA

Lasten tunteiden säätelytaidot ovat tärkeitä ja keskeisiä taitoja oppimisen kannalta. Tässä kyselyssä haluamme kartoittaa mielipidettäsi, miten nämä näkyvät sinun ammatissasi. Työnantajasi on antanut suostumuksensa osallistumiseesi. Kyselyn vastauksia käytetään aineistona pro gradu -tutkimuksessa. Vastausaikaa voit varata noin 5-7min. Jokainen vastaus on erittäin tärkeä, kiitos osallistumisestasi!

TAUSTATIEDOT

Tutkimusaineistoa käsiteltäessä nimet ja muut mahdolliset tunnistetiedot tullaan suojaamaan eikä niitä julkaista tutkimustuloksia raportoidessa. Taustatietoa kerätään luottamuksellisesti tutkimustyön eettisiä periaatteita noudattaen. Jättäessäsi yhteystietosi (vapaavalintainen), sinulle lähetetään valmistunut tutkimusraportti.

- Nimi? (vapaavalintainen)
- Sähköpostiosoite? (vapaavalintainen)
- Koulutustausta/ammattinimike?
- Työkokemus peruskoulussa?
 - Alle 5 vuotta
 - 6-10 vuotta
 - 11-15 vuotta
 - 16-20 vuotta
 - yli 20 vuotta

LASTEN TUNTEIDEN SÄÄTELYTAIDOISTA

Vastaa esitettyihin kysymyksiin vapaamuotoisesti niin täydentävästi kuin osaat. Oikeita tai vääriä vastauksia ei ole, vaan haluamme kuulla sinun näkökulmasi aiheeseen liittyen. Vastaa kaikkiin kysymyksiin.

- Onko tunteiden säätely sinulle aiheena tuttu?

Aihe ei ole minulle lainkaan tuttu 1 2 3 4 5 Aihe on minulle erittäin tuttu

- Kuvaile, mitkä asiat ovat sinun mielestäsi lasten tunteiden säätelytaitojen kehittymisen kannalta tärkeitä? Perustele, miksi?
- Miten koet lasten tunteiden säätelytaitojen tukemisen jatkuvan nivelvaiheen yli varhaiskasvatuksesta alkuopetukseen?

Ei hyvin 1 2 3 4 5 Erittäin hyvin

- Mitä eroja tai samankaltaisuuksia koet olevan lasten tunteiden säätelytaitojen tukemisessa varhaiskasvatuksesta alkuopetukseen?
- Miten toteutat tunnetaitoihin liittyvää opetusta ja tuet lasten tunteiden säätelytaitojen kehittymistä omassa työssäsi?

Kiitos osallistumisesta!